

LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS



RAQUEL GRECIANO BALSALOBRE

Tesis doctoral presentada en el Departamento
de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación de la Universidad Complutense de
Madrid

Director: Dr. D. Domingo J. Gallego Gil

Tutora: Dra. D^a. María Teresa Díaz Allué

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento al Profesor Domingo J. Gallego Gil por la dirección del presente trabajo, su valiosa aportación al mismo, así como por el apoyo incondicional durante su realización. Igualmente, mi reconocimiento a la Profesora María Teresa Díaz Allué por sus inestimables consejos y recomendaciones.

Una mención especialmente afectiva a José Ignacio Pérez Molero por su total y paciente entrega tanto a nivel técnico como personal.

A todos los Directores de Personal y de Recursos Humanos, por su colaboración en las encuestas objeto de análisis en esta investigación.

Deseo, igualmente, agradecer la ayuda prestada por todo el personal de la Fundación MAPFRE Estudios, a su Director General, Miguel Angel Martínez Martínez, por su aporte de datos y su valiosa contribución en aspectos diferenciales de dirección estratégica, así como a Dolores Moya Serrano, que "padeció" buena parte del trabajo estadístico y, como siempre, a María Esther Grüber Cercás, que colaboró desde el inicio, con su animosidad y buen hacer informático, y al Centro de Documentación de la Fundación MAPFRE Estudios, en concreto, Paloma Gómez-Luengo San Román y Marisol Revilla Guzmán por su paciencia y perseverancia.

Asimismo, gracias a todos los que, de una forma u otra, han colaborado para que este trabajo salga adelante.

Raquel Greciano Balsalobre
junio 1995

A mi padre, siempre presente

I N D I C E

Pág

INTRODUCCION	1
1. Justificación de la investigación	2
2. Relevancia e importancia del estudio	4
3. Contexto e investigación previa	6
4. Estructuración de la investigación	7
 Iª PARTE: MARCO TEORICO-CONCEPTUAL DE LOS CONCEPTOS DE CALIDAD Y FORMACION	 11
 I. APROXIMACION AL CONCEPTO DE CALIDAD	 12
1. El devenir conceptual del término calidad	13
2. La calidad en los servicios	19
3. La normativa ISO (International Organization for Standarization): Normas ISO 9000	24
3.1. Norma ISO 9000-4 (EN 29004-2)	26
3.2. Elementos operativos del sistema de la calidad	34
4. Auditorías de calidad en educación	37
4.1. Quality Assurance -Q.A.-(aseguramiento de la calidad)	38
4.2. Total Quality Management (T.Q.M.)	48
4.3. Diferencias entre Q.A. y T.Q.M.	49
4.4. Calidad Total	51
5. Análisis de investigaciones básicas sobre calidad educativa	55
5.1. Conceptualización de la calidad en el campo educativo. Aproximación histórica	55
5.1.1. Literatura reciente sobre escuelas eficaces	65
5.2. Modelos de investigación sobre instituciones educativas	66

6.	Antecedentes de la problemática de la calidad de la educación, por países, en el nivel universitario	72
6.1.	Intentos de clasificación de entidades de enseñanza superior atendiendo a criterios de calidad	72
6.1.1.	Estados Unidos	72
6.1.2.	Francia	73
6.1.3.	España	73
II.	APROXIMACION AL CONCEPTO DE FORMACION	81
1.	Principios básicos de la formación	82
2.	Definiciones del concepto "formación"	83
3.	Diferenciación entre "formación" y otros conceptos afines	83
4.	Problemas de la formación	85
5.	El devenir conceptual del término formación	86
6.	La formación como planteamiento sistemático	88
7.	Diseño de un programa de formación	96
8.	Formación como inversión versus formación como gasto	102
8.1.	Cálculos de la rentabilidad de un proyecto de formación	106
9.	La formación en las escuelas de negocios	109
9.1.	Formación y competitividad	119
10.	La formación de postgrado en los distintos países	121
10.1.	Futuras necesidades de formación en las organizaciones	125
III.	LA EVALUACION DE LA CALIDAD	132
1.	Principios básicos de la evaluación	133
2.	Definiciones del concepto "evaluación"	140
3.	Tipos de evaluación	142

3.1.	En función del patrón de medida	142
3.2.	En función de las estrategias evaluadoras	143
3.3.	En función del agente evaluador	146
3.4.	Otros tipos de evaluación	147
4.	Finalidades de la evaluación	149
5.	La evaluación de centros docentes	155
5.1.	Enfoques en la evaluación de centros docentes	155
5.2.	Metodología de la evaluación de centros docentes	157
5.3.	Aspectos y elementos a considerar en la evaluación de centros docentes	162
5.4.	Problemática de la evaluación de centros docentes	164
6.	La evaluación del rendimiento institucional	165
6.1.	Objetivos de la evaluación del rendimiento	166
6.2.	Proceso de evaluación institucional: Indicadores de rendimiento	167
6.3.	Propiedades de los indicadores de rendimiento en la educación superior	169
6.4.	Críticas a los indicadores de rendimiento	171
7.	Las evaluaciones autorreguladas	171
8.	La situación evaluadora en los distintos países	178
8.1.	Estados Unidos y Canadá	178
8.2.	Europa Occidental	179
9.	Modelos aproximativos a la evaluación de centros docentes	187
9.1.	Elementos de partida	187
9.2.	Modelos evaluadores	194

2ª PARTE:	LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS Y LOS MASTERS EN DIRECCION Y ADMINISTRACION DE EMPRESAS	224
IV.	APROXIMACION HISTORICA, MARCO TEORICO DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS	225
1.	Aproximación histórica	226
2.	El Master en Dirección y Administración de Empresas" (M.B.A.)	228
2.1.	Tipos de programas M.B.A.	229
3.	Diferenciación entre masters y cursos de postgrado	231
3.1	Objetivos de los estudios de postgrado en Administración de empresas	232
4.	Análisis de los cursos M.B.A. que se imparten en distintos países	233
4.1.	Diferencias entre el sistema educativo americano y el europeo	233
4.2.	Estados Unidos	235
4.2.1.	Análisis de las mejores escuelas de negocios en Estados Unidos	236
4.3.	Alemania	244
4.4.	Francia	245
4.5.	Gran Bretaña	245
4.6.	Análisis comparativo de las mejores escuelas de negocios europeas	246
V.	LOS CURSOS M.B.A. EN ESPAÑA	249
1.	Origen histórico y desarrollo	250
2.	Análisis comparativo de los Masters en Dirección y Administración de Empresas (M.B.A.) de las más importantes escuelas de negocios en España	255
3.	Rasgos definitorios de los M.B.A. españoles	259
4.	Condiciones de control de calidad por parte de las escuelas de negocios españolas	263
5.	Reflexión crítica ante las escuelas de negocios españolas	271
6.	Alternativas a las escuelas de negocios	273

VI.	PERSPECTIVAS PARA EL AÑO 2.000 EN LA FORMACION DIRECTIVA	280
1.	Introducción a la formación directiva en el año 2.000	281
2.	Perfil de directivos y de escuelas de negocios en el año 2.000	282
3.	Esbozo de un programa de formación de directivos para el año 2.000	283

3ª PARTE: ESTUDIO EMPIRICO	296
VII. INVESTIGACION SOBRE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS	297
1. Formulación del problema de investigación	298
2. Objetivos de la investigación	299
3. Criterios de valoración a seguir	300
4. Metodología e instrumentos de medida	302
5. Descripción del estudio	305
6. Análisis de factores considerados	313
6.1. Factores de base	313
6.2. Factores relacionados con la calidad de la educación y los principios formativos básicos	314
6.3. Factores relacionados con la propia estrategia empresarial	320
7. Conclusiones del análisis de los datos	329
VIII. ANALISIS DE LAS OFERTAS DE EMPLEO PUBLICADAS EN LOS SUPLEMENTOS DOMINICALES DE DOS DE LOS DIARIOS ESPAÑOLES DE MAYOR TIRADA	338
1. Introducción	339
2. Análisis de las ofertas de empleo publicadas en la prensa nacional	347
3. Conclusiones del análisis de los datos	371
4ª PARTE: ELABORACION PERSONAL DE DOS MODELOS EVALUADORES	373
IX. MODELO EVALUADOR DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS A TRAVES DE UN ENFOQUE AUDITOR	374
1. Introducción	375
2. Justificación del modelo auditor elaborado	379
2.1. Diseño de un modelo auditor de la evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	380

X.	MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS	415
1.	Introducción	416
2.	Justificación del modelo ex-post-facto elaborado	419
2.1.	Diseño de un modelo ex-post-facto de evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	422
2.2.	Hoja de cálculo y ponderaciones del instrumento de medida elaborado	436
	CONCLUSIONES	464
1.	Conclusiones del estudio	465
2.	Limitaciones	472
3.	Nuevas líneas de investigación que se derivan del estudio	474
	BIBLIOGRAFIA	480
	ANEXOS	500
1.	Carta y cuestionario remitido a la Dirección de Personal de las empresas afiliadas a AEDIPE	501
2.	Resultados estadísticos del cuestionario remitido a la Dirección de Personal	509
3.	Análisis estadístico de las ofertas de empleo publicadas en los suplementos dominicales de dos de los diarios españoles de mayor tirada	535
4.	Modelo ex-post-facto de evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	549
4.1.	Estructura de la hoja de cálculo para la realización de las simulaciones	550
4.2.	Aplicación de la simulación al Modelo 1	556
4.3.	Aplicación de la simulación al Modelo 2	582
4.4.	Aplicación de la simulación al Modelo 3	608
5.	Carta y cuestionario remitidos a los directores de las principales escuelas de negocios españolas	634
6.	Cuestionario elaborado para ser remitido a alumnos que se encuentran realizando en la actualidad un mas- ter o que lo han finalizado en el pasado cercano	643

INDICE DE FIGURAS

Pág

I.	APROXIMACION AL CONCEPTO DE CALIDAD	12
I.1.	Evolución del concepto de calidad	15
I.2.	Bucle de la calidad en los servicios	17
I.3.	Bucle de la calidad en formación y educación	18
I.4.	Equivalencia entre las normas ISO-EN-UNE	25
I.5.	Cuadro comparativo de los procesos de calidad en la industria y en la educación	26
I.6.	Aspectos clave de un sistema de calidad	28
I.7.	Estándares de calidad aplicables al campo educativo	39
I.8.	Aplicación de las distintas partes de la BS 5750-ISO 9000 al campo educativo	40
I.9.	Sistema de aseguramiento de la calidad	41
I.10.	Diferencias entre Quality Assurance y Total Quality Management	50
I.11.	Modelo europeo de Gestión de Calidad	51
I.12.	Modelos significativos de Calidad Total	54
I.13.	Modelo estructural de las variables de las instituciones universitarias y su influencia sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje	80
II.	APROXIMACION AL CONCEPTO DE FORMACION	81
II.1.	Distinciones entre educación y formación	85
II.2.	Evolución de la formación	87
II.3.	Planteamiento sistemático de la formación	89
II.4.	Planteamiento sistémico de la formación	95
II.5.	Metodologías en formación	98
II.6.	Métodos formativos según estilos de aprendizaje	99
II.7.	Diagrama de la interacción de los factores que influyen en el diseño del programa de formación	102
II.8.	Ingeniería de la concepción de respuestas de formación	105
II.9.	Organización y enfoque de Recursos Humanos	113
II.10.	Esquema de la formación óptima de un titulado	115
II.11.	Problemas de la enseñanza superior	117
II.12.	Futuras necesidades de formación en las organizaciones	126
II.13.	Reflexiones sobre la formación y la empresa	127
II.14.	¿Cómo mejorar la formación y la empresa?	128

III.	LA EVALUACION DE LA CALIDAD	132
III.1.	Estrategias de diversificación industrial	136
III.2.	Parámetros de medida en evaluación	138
III.3.	Elementos que intervienen en un proceso evaluador	144
III.4.	Valoración de la formación	152
III.5.	Valoración de la formación	154
III.6.	Indicadores de rendimiento	170
III.7.	Estrategias de evaluación	194
III.8.	Componentes básicos del modelo CESCO	197
IV.	APROXIMACION HISTORICA, MARCO TEORICO DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS	225
IV.1.	Diferencias entre cursos master y cursos de postgrado	232
IV.2.	Diferencias entre los cursos master americanos y europeos	234
IV.3.	Clasificación de las mejores escuelas en Estados Unidos en 1992	237
IV.4.	Clasificación de las mejores escuelas en Estados Unidos en 1994	239
IV.5.	Ranking de escuelas en Estados Unidos en 1994 por especialidades	240
IV.6.	Escuelas americanas. Ranking 1990	242
IV.7.	Ranking de escuelas americanas en 1993	243
IV.8.	Ranking de escuelas en Estados Unidos en 1993 por especialidades	244
IV.9.	Ranking de escuelas europeas en 1992	246
IV.10.	Mejores escuelas europeas en 1993	247
IV.11.	Clasificación de escuelas europeas realizada por el Departamento de Administración de Empresas de la Universidad alemana de Giessen	248
V.	LOS CURSOS M.B.A. EN ESPAÑA	249
V.1.	Principales escuelas de negocios en España en 1994	255
V.2.	Ranking de escuelas de negocios en España en 1993 por contratación	257
V.3.	Areas de incorporación en la empresa de los M.B.As. contratados	258
V.4.	Programas comunitarios	276
VI.	PERSPECTIVAS PARA EL AÑO 2.000 EN LA FORMACION DIRECTIVA	280
VI.1.	Perfil ideal de un programa de formación directiva	285
VI.2.	Evolución de los programas master	286

VII. INVESTIGACION SOBRE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

297

VII.1. Porcentaje de directivos de la empresa en posesión de un M.B.A. en función del tamaño de la empresa encuestada	310
VII.2. Porcentaje de respuestas en función del cargo que el encuestado ocupa en la empresa	310
VII.3. Porcentaje de respuestas en función del tipo de empresa encuestada	311
VII.4. Porcentaje de respuestas en función de la antigüedad en España de la empresa	312
VII.5. Porcentaje de respuestas en función de la antigüedad del grupo matriz	312
VII.6. Opinión sobre las once escuelas de negocios encuestadas	313
VII.7. Grado de hincapié de las escuelas en diferentes factores considerados	315
VII.8. ¿Qué deben ofrecer los cursos master a los directivos del futuro?	317
VII.9-1. ¿Qué deben ofrecer los cursos master a los directivos del futuro?	318
VII.9-2. ¿Qué deben ofrecer los cursos master a los directivos del futuro?	319
VII.10. Comparación entre lo ofertado por las escuelas actualmente y lo deseable para el futuro	320
VII.11. Porcentaje de personas en posesión de un M.B.A. en la propia empresa encuestada. Importancia de la posesión del M.B.A. en la empresa. ¿Es importante un M.B.A. recibir mayores salarios?	321
VII.12. ¿Qué han adquirido en su formación los M.B.A. para superar al resto?	323
VII.13. El estudio de un master facilita el desarrollo de diferentes destrezas consideradas	324
VII.14. ¿Es determinante para contratar a un M.B.A. una serie de características consideradas?	325
VII.15-1. ¿Es determinante para contratar a un M.B.A. una serie de características consideradas?	326
VII.15-2. ¿Es determinante para contratar a un M.B.A. una serie de características consideradas?	326
VII.16. Comparación entre las destrezas poseídas por un M.B.A. y las destrezas requeridas por la empresa para su contratación	328
VII.17. Comparación entre lo ofertado por las escuelas actualmente y lo requerido por los alumnos	328
VII.18. Comparación entre lo que deben ofrecer las escuelas en el futuro y lo que demanda la empresa	329

VIII. ANÁLISIS DE LAS OFERTAS DE EMPLEO PUBLICADAS EN LOS SUPLEMENTOS DOMINICALES DE DOS DE LOS DIARIOS ESPAÑOLES DE MAYOR TIRADA

338

VIII.1. Lo que las empresas demandan	340
VIII.2. Demanda de titulaciones por sectores económicos	342
VIII.3. Análisis comparativo de la demanda de M.B.As en relación con el total de ofertas	348

VIII.4.	Titulaciones requeridas a cada M.B.A. por las distintas ofertas de empleo	349
VIII.5.	Ofertas de empleo para los M.B.As. en los dos periódicos considerados	350
VIII.6.	Análisis de ofertas de empleo atendiendo a los meses del año considerados	351
VIII.7.	Relación de semanas al mes en las que los periódicos considerados no publican ofertas de empleo para los M.B.As.	352
VIII.8.	Idiomas. Importancia concedida de acuerdo a empleadores	353
VIII.9.	Empleos que requieren un doble conocimiento de idiomas	354
VIII.10.	Requerimientos de informática en las empresas	355
VIII.11-1.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Económicas	357
VIII.11-2.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Económicas	357
VIII.12.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Empresariales	358
VIII.13.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Derecho	359
VIII.14.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los titulados en Ingeniería	361
VIII.15.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los titulados que más abajo se detallan	361
VIII.16-1.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	364
VIII.16-2.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	364
VIII.16-3.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	365
VIII.16-4.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	366
VIII.16-5.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores con conocimientos de Marketing	367
VIII.17.	Requerimientos de experiencia laboral en las empresas	368
VIII.18.	Salarios ofertados por las empresas a los M.B.As.	370
VIII.19.	Edad máxima y edad mínima requerida a los M.B.As.	370

IX. MODELO EVALUADOR DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS A TRAVES DE UN ENFOQUE AUDITOR

374

IX.1.	Modelo de auditoría aplicado a una Escuela de Negocios	381
IX.2.	Modelo explicativo de la eficacia global	390
IX.3.	Modelo de rendimiento de las instituciones de educación superior y de sus unidades	412

X. MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

415

X.1.	Componentes básicos del modelo ex-post-facto de evaluación de la formación impartida en las escuelas de negocios	418
X.2.	Forma básica de obtención de datos del modelo ex-post-facto de evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	421
X.3.	Sistema de ponderación utilizado en el Modelo 1	438
X.4.	Pesos concedidos a las distintas partes del modelo (Modelo 1)	439
X.5.	Pesos del conjunto de sectores (M.1)	440
X.6.	Sistema de ponderación utilizado en el Modelo 2	441
X.7.	Pesos concedidos a las distintas partes del modelo (Modelo 2)	442
X.8.	Pesos del conjunto de sectores (M.2)	443
X.9.	Sistema de ponderación utilizado en el Modelo 3	444
X.10.	Pesos concedidos a las distintas partes del modelo (Modelo 3)	445
X.11.	Pesos del conjunto de sectores (M.3)	446

VOLUMEN I

INTRODUCCION

1. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

Varios son los motivos que han concurrido para determinar el fin y alcance de la presente investigación; la mayoría de los mismos derivados de la situación profesional de la autora.

En efecto, la experiencia y circunstancias laborales nos han permitido adquirir un punto de vista poco común respecto a la formación de postgrado en el ámbito empresarial.

Colaboradora en la creación de la Fundación MAFPRE Estudios, y en el diseño curricular de varios masters y cursos superiores de postgrado, la preocupación por la calidad de la enseñanza, por la pertinencia de los planes de estudio, así como por la relevancia de los objetivos para la adecuación de los contenidos, ha sido constante y tarea cotidiana en los últimos cinco años.

Ahondando en la preocupación profesionalmente vivida por la formación de postgrado, surge inevitablemente la necesidad de contrastar los propios requerimientos laborales con las tareas realizadas en ámbitos similares. Hasta aquí, la inquietud personal y profesional de la autora.

Posteriormente, a la luz de nuevos hallazgos, métodos y al hilo de la propia curiosidad personal, comienza a entrelazarse un problema científico, docente y, sobre todo, sociológico.

En el mundo académico, las inversiones realizadas en este campo, han sido, hasta el momento, tímidas y con un enfoque más clasificatorio o descriptivo del panorama existente, que investigador.

Tal y como se comprobará en los capítulos siguientes, tampoco nosotros hemos podido sustraernos a la timidez que caracteriza a las investigaciones realizadas en este campo, por los motivos que más adelante se detallan.

El problema científico, en toda su magnitud, surgió de forma inevitable, al constatar reiteradamente, a través de contactos profesionales, con distintos ámbitos tanto del sector académico universitario como del sector específico de formación de postgrado, la conveniencia de un "corpus doctrinal" que sistematice, ordene, hipotetice y estudie la formación impartida en las escuelas de negocios.

Muchos son los estudios relevantes sobre la calidad de la enseñanza, fundamentalmente en los ámbitos de la enseñanza reglada tanto a nivel superior como medio y básico. Estas investigaciones constituyen un conjunto bien testado, validado y contrastado, al que se incluyen nuevos hallazgos periódicamente.

Sin embargo, son algo menos los estudios dedicados específicamente a la formación laboral o a la adaptación de estudios de postgrado al mundo laboral; la mayoría de las investigaciones en este ámbito son extrapolaciones y adaptaciones con referentes paradigmáticos del "corpus" referido a la investigación en niveles reglados del sistema educativo.

He aquí el activo científico, la carencia comparativa con otros sectores, de un "corpus doctrinal" propio en la evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios. Si esto es así, cabe preguntarse si no es un problema en el que la sociedad no esté interesada. ¿Podría ocurrir que al tratarse de un ámbito reducido y casi privilegio de unos pocos, no mereciera la pena la utilización de recursos investigadores y fuera preferible profundizar en los ya conocidos temas de investigación más básicamente pedagógicos?

La respuesta, creemos, se sitúa en la índole de lo sociológico. Aunque se trate de un sector aparentemente restringido, actualmente, no debemos olvidarnos que constituye la cantera que generará los futuros directivos en las empresas y los dirigentes del país en los próximos años.

La importancia socioeconómica de la formación de postgrado trasciende por sí sola si aceptamos la anterior hipótesis de partida.

La calidad de la formación de las escuelas de negocios actualmente está determinando la calidad formativa de los directivos de nuestro país a largo y a medio plazo. De este problema sociológico se deriva asimismo la oportunidad y justificación del presente trabajo. Aun teniendo justificación en sí mismo, supone además, una aportación al programa de doctorado cursado por la autora sobre "Investigación Evaluativa de la Eficacia de Centros Educativos". Una vez estudiado éste, la curiosidad científica, y el intentar avanzar con ideas e instrumentos propios para la mejora de la evaluación de la formación en centros de postgrado, ha generado el presente trabajo.

2. RELEVANCIA E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

En los últimos años los países de nuestro entorno se están replanteando la función educativa, introduciendo una serie de reformas en sus respectivos sistemas de educación, atendiendo a dos ejes: las demandas sociales actuales y las exigencias de las instituciones centradas en el área formativo-educativa.

Sin embargo, muchas actuaciones se llevan a cabo muy deprisa y basadas en un diagnóstico insuficiente. Si el sistema educativo surge como respuesta a las necesidades de la comunidad, es de suponer que debe ofrecer un conjunto de servicios que lleven a la persona a lograr unas metas consideradas valiosas y útiles, tanto para sí mismo como para la comunidad en su conjunto.

En el marco concreto de comparación entre los conocimientos que demandan las empresas y los que aporta la Universidad, es en donde surgen las diferencias: La Universidad aparece muy alejada del sistema productivo que hoy en día demanda no tanto una orientación al empleo inmediato sino una aplicabilidad práctica en el que la especialización tenga cabida. Concretamente, se da una deficiencia de especialistas de grado medio y superior en áreas técnicas y económicas. Surge así la necesidad de una formación adecuada y complementaria.

Para paliar esta deficiencia ha surgido un nutrido número de entidades: las Escuelas de Negocios, que pretenden cubrir el vacío de la demanda de personas preparadas para las diferentes tecnologías de futuro, ¿lo consiguen?

En el presente trabajo de investigación, analizaremos la problemática concreta de una de las áreas más deficitarias en cuanto a especialistas: el área económico-empresarial, cuyo exponente máximo en lo referente a masters es el M.B.A. (Master in Business Administration).

Aunque a lo largo del presente trabajo se realicen aproximaciones a otros tipos de master, el M.B.A (también llamado Master en Dirección y Administración de Empresas), al ser el más común y extendido en nuestro país, es el principal objeto de estudio de esta investigación.

Los programas de las escuelas de negocios son diseñados pensando en las necesidades directivas. Contienen la "base" de los conocimientos empresariales que exige la moderna tecnología. Un "master" constituye, por tanto, un pasaporte para la vida empresarial; es de suponer que la inversión realizada se recupera con creces. Es el primer escalón en la discriminación y diferenciación social por encima del sistema pedagógico. La necesidad de cualificación produce un rápido incremento de la demanda favoreciendo la selección postuniversitaria: Surge así el mercado de la libre competencia dentro de la formación al que sólo unos pocos tendrán acceso.

Por tanto, la realización de un master en gestión empresarial, gerencia, recursos humanos, etc, es considerado como sinónimo de éxito para la consecución de la "meta de la **excelencia**".

La proliferación de los masters hace prever que, en un futuro próximo, se conviertan en un tercer ciclo "pseudo-obligatorio" de estudios.

Los estudios de gestión de empresa deben adaptarse a la nueva coyuntura económica si quieren seguir siendo efectivos: En un mundo en el que la realidad económica traspasa fronteras internacionales, la formación debe traspasar las mismas fronteras.

Un problema derivado es el de la "mastermanía" por el que se sacrifican calidades académicas en aras de la cuenta de resultados de la Escuela considerada como unidad de negocio. Es significativo señalar que en España se ofrecen hoy cerca de 1.000 masters (Banco de Bilbao Vizcaya, 1994), cuando en el curso académico 1990/1991 la oferta no llegaba al centenar.

Partimos de la existencia real de centros educativos "no formales" (no insertos en la legislación formal), y nos disponemos a realizar un análisis de la calidad formativa de estas instituciones considerando que la Calidad debe ser inherente al proceso mismo de la educación.

Aceptaremos la existencia de un contexto social que demanda tales procesos formativos y, por tanto, la necesidad de estos centros. Determinaremos en qué medida estas titulaciones de postgrado responden a la demanda real existente en el mercado de trabajo así como su grado de adecuación a las necesidades sociales planteadas.

En este trabajo, se ha realizado una evaluación de un cierto número de instituciones a nivel de tercer ciclo, partiendo de datos centrados en aspectos tanto organizativos y académicos, como de clima y formativos. Se han tomado estos aspectos y no otros porque pensamos que, en conjunto, recogen los principales componentes a analizar en un centro educativo de postgrado. Son, en fin, un buen exponente del funcionamiento global de la institución.

Todos los aspectos anteriores han generado un cuestionario cuyo objetivo básico, a partir de los datos recogidos, era medir el grado de satisfacción del alumno en el centro educativo. Consideramos, pues, que el punto de vista del alumno y su satisfacción son relevantes a la hora de llevar a cabo una evaluación correcta de centros escolares.

Por otro lado, se ha partido de una aproximación global, seleccionando puntos relevantes y focalizando la atención en los aspectos considerados prioritarios. La evaluación llevada a cabo ha sido externa en todos los momentos de su proceso, tanto para comprobar los niveles de cumplimiento de los factores considerados como para llegar a un profundo conocimiento de la situación.

Partiendo de un paradigma teórico Input- Process- Product, adecuado para el caso específico de las escuelas de negocios, se abordó la evaluación desde un enfoque ex-post-facto que nos permite recoger una gran cantidad de información en relativamente poco tiempo, así como el contraste de datos procedentes de los Directores y representantes de las distintas Escuelas de Negocios implicadas.

3. CONTEXTO E INVESTIGACION PREVIA

Como ya se planteó más arriba, nos centraremos en una de las áreas más deficitarias en lo que se refiere a especialistas: el área económica.

En este nivel surge la necesidad de desarrollar cursos que enfrenten las tareas directivas en la praxis con los enfoques científicos y metodológicos que permitan mejorar la tarea directiva.

Las modernas concepciones del Management consideran que el "nuevo director" de la empresa del futuro debe serlo con una visión abierta, presidida por la idea de la INNOVACION permanente que haga posible la adaptación a los nuevos espacios, a los nuevos mercados (Mercado Unico Europeo en 1993) y a las nuevas fórmulas económicas.

La educación debe adaptarse a los nuevos cambios estructurales y tecnológicos en Europa. Hoy día, existe una demanda creciente de estudios económicos pero la mayor parte de "usuarios" de estudios formales, consideran que los cursos están fuera de la realidad.

Así las cosas, las Escuelas modifican sus currículos y programas en base a la flexibilidad y adaptabilidad. Desde el marco de la renovación educativa, las instituciones deberían mejorar los niveles actuales de calidad. De esta forma, contribuirían a la mayor competitividad de la economía española en Europa. La formación debe estar al servicio del diálogo; no debe quedarse en algo meramente instrumental o pragmático. Los currículos potencian las técnicas y reducen las disciplinas que contribuyen a la comprensión de los procesos y orientación de las conductas de calidad.

La divergencia entre el deseo de las empresas en cuanto a la profesionalización de los jóvenes y los planes que el sistema educativo ofrece al mercado es muy amplia. La vida universitaria se ve afectada por el proceso: La educación nacional no está a la altura para formar a profesionales esperados por el mundo económico.

No es extraño que, en esta coyuntura, el mercado de los "masters" compita sin estrecheces para atraerse a jóvenes titulados que pueden disponer del dinero para pagarlos.

Una oferta de calidad debe ser aquélla en la que se mantenga un contacto con el mundo exterior, y se impartan programas que aporten conocimientos desarrollando las aptitudes personales de los futuros directivos que se están formando.

Como consecuencia, existe confusión en el mercado debido a la desinformación de un elevado número de universitarios que buscan en un master una salida profesional ventajosa.

4. ESTRUCTURACION DE LA INVESTIGACION

El estudio se ha organizado en torno a cuatro partes bien definidas: Las dos primeras, de soporte, fundamentación teórica y justificación; la tercera, un estudio empírico sobre la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios, para terminar con una cuarta parte de elaboración personal de dos modelos evaluadores.

En la PRIMERA PARTE parte del estudio se realiza un análisis de los tres grandes conceptos que dan el título al presente estudio: **CALIDAD y FORMACION**, a través de la definición, estudio de sus distintos componentes, devenir en el pasado y presente, así como análisis y contraste con los distintos sistemas educativos europeos y americanos. Este recorrido nos permitirá dar paso a la comprensión del tercer gran tema objeto de estudio: **LA EVALUACION DE LOS CENTROS DOCENTES**.

Un primer reto a afrontar a la hora de abordar el problema de la calidad de la formación es el de definir y explicitar el sentido y ámbito de aplicación de la palabra CALIDAD.

La explicitación del marco teórico-conceptual dentro de un paradigma concreto, nos lleva a una determinada definición de calidad educativa, de la cual deriva una línea de acción específica.

Concretamente, el Capítulo I está dedicado a establecer el ámbito de estudio del presente trabajo puesto que define, por aproximación histórica, el término CALIDAD, y específicamente, la CALIDAD EDUCATIVA, haciendo una breve incursión por el uso y acepciones de la palabra en el campo educativo, y revisando los modelos de investigación sobre Organizaciones Educativas.

Se analiza, por último, la problemática de la Calidad de la Educación en los distintos países, lo cual nos ha servido de base para demostrar sus implicaciones en la mejora de la calidad educativa.

El segundo reto consiste en determinar conceptual y operativamente el término FORMACION. El Capítulo II supone una breve revisión de los conceptos afines a formación y al devenir conceptual de dicho término. Se analiza la formación como planteamiento sistémico y se estudia el diseño de un Programa de Formación como componente esencial del Sistema. Se considera paralelamente la Formación como una inversión y se propone un modelo paralelo de Inversión-Formación.

Por último, nos internamos en la acepción propia de la Formación en las Escuelas de Negocios, estudiando algunas características clave tales como la competitividad y la formación de postgrado existente en la actualidad en los distintos países.

Este capítulo concluye con una serie de consideraciones acerca de las futuras necesidades de formación en las organizaciones.

Definidos los términos previos CALIDAD y FORMACION, se plantea el problema de la EVALUACION. ¿Qué es evaluar? ¿Cómo se debe evaluar? ¿Qué se debe evaluar? El capítulo III está dedicado a responder a estas preguntas así como a establecer los principios básicos de la Evaluación y las distintas definiciones del concepto, tipos de Evaluación y finalidades de la misma.

Establecidos y definidos estos conceptos se aborda la Evaluación de Centros Docentes, repasando brevemente los distintos enfoques, metodologías y otros aspectos. Se estudia además, la situación evaluadora de la la Eficacia Docente en los distintos países, así como los modelos aproximativos para la Evaluación de Centros Docentes.

La SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO pretende constituirse como una aproximación teórica a las Escuelas de Negocios y los Masters en Dirección y Administración de Empresas (M.B.As.). Una vez realizado un análisis de los mismos, se pretende incardinarlos dentro de su lugar correspondiente, diferenciándolos de los cursos de postgrado.

El Capítulo IV continúa con una análisis de los M.B.As. impartidos en Estados Unidos y Europa, y los tipos existentes, con la finalidad básica de realizar un estudio comparativo y descriptivo de los mismos.

Al origen histórico y desarrollo, así como a un detallado análisis de los rasgos característicos de los M.B.As. en nuestro país, se dedica el Capítulo V, haciendo una mención expresa a las más importantes Escuelas de Negocios en España así como a los controles de calidad internos existentes en las mismas. Dado que junto a los M.B.As. existen otras alternativas a la formación directiva, estas opciones son analizadas y valoradas.

El Capítulo VI analiza el futuro de la formación directiva en el nuevo milenio, realizando un perfil de áreas de interés y de los elementos que debería constar un programa de formación completo para que el futuro directivo pueda desenvolverse con éxito en un entorno turbulento como el de los próximos años.

En la TERCERA PARTE se incluye el estudio empírico, que se ha dividido en dos partes:

- . En el Capítulo VII se realiza un análisis de los principios formativos básicos sobre los que debe basarse una enseñanza de calidad en las escuelas de negocios; para ello se expone el proceso seguido, se justifica el tratamiento utilizado, se describe la muestra, y se analizan los datos arrojados por el instrumento de medida empleado.
- . El Capítulo VIII pretende ser un complemento de los anteriores, realizando un análisis de las ofertas de empleo publicadas en dos de los periódicos de mayor tirada a nivel nacional, con la finalidad de cuantificar la demanda real observada por parte de los empleadores de aquellas personas en posesión de un M.B.A.

La CUARTA PARTE del trabajo constituye una aportación personal, en el sentido de la elaboración de dos modelos evaluadores de la calidad de la formación impartida en las Escuelas de Negocios:

Con las distintas opiniones aportadas por los agentes implicados, así como con el análisis de la bibliografía reciente sobre eficacia de las escuelas, calidad docente y modelos de auditoría, se estimaron los parámetros que deberían configurar la calidad de estos centros para, posteriormente, en el Capítulo IX, elaborar un modelo auditor que permita la reflexión y cuantificación sobre cada uno de los aspectos considerados como más relevantes por los distintos autores (Almela, 1988; Brounón, 1975; Coopers & Librand, 1984 y Price Waterhouse, 1981), así como establecer un paralelismo entre lo que ofrecen las escuelas y lo que demanda realmente el mercado de trabajo.

El Capítulo X pretende comprobar qué tipo de formación es la que se está ofreciendo a los alumnos en las escuelas; para ello se ha elaborado un modelo de recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos para la evaluación global de un centro docente, siguiendo el enfoque ex-post-facto de investigación.

El estudio se cierra con la exposición de las CONCLUSIONES derivadas del mismo, sus limitaciones y las supuestas líneas de investigación que se derivan de los datos arrojados.

Todo ello, creemos, nos autorizará a señalar tanto las lagunas formativas, como las áreas relevantes para la empresa en el mercado formativo de postgrado español, y al mismo tiempo comprobar si la formación privada da respuesta a las demandas planteadas por el mundo laboral actual.

Una extensa y seleccionada BIBLIOGRAFIA, así como una relación de ANEXOS, contemplando los distintos cuestionarios, aplicaciones de simulaciones de los modelos elaborados, y referencias al análisis estadístico de los datos, cierran el conjunto del presente trabajo.

Queremos señalar aquí que, en todo momento, un espíritu de servicio a la comunidad educativa ha sido el motor impulsor del presente trabajo, pretendiendo contribuir de forma modesta, pero esperemos válida, a la calidad educativa, considerada ésta como garante de mejora del sistema educativo, y por extensión, elemento básico de progreso en el sistema productivo y económico en nuestro país.

1ª PARTE: MARCO TEORICO-CONCEPTUAL DE LOS CONCEPTOS DE CALIDAD Y FORMACION

I. APROXIMACION AL CONCEPTO DE CALIDAD

1. EL DEVENIR CONCEPTUAL DEL TERMINO CALIDAD.

Históricamente, los programas tradicionales de control de calidad se han basado en la defensa o prevención de defectos. Juran (1990), al que se puede considerar padre de la idea de la "calidad en las organizaciones", afirma en los años 50 que los gastos de prevención están justificados si son menores que los costes que se pudieran originar por fallos en los productos. A partir de aquí, los autores se ponen a trabajar en la idea de calidad, hasta que se llega a argumentar que las empresas nunca lograrán productos de buena calidad si el único departamento que sigue su logro es el de fabricación; debe implicarse a las secciones de marketing, ventas, compras, etc, de tal manera que se llegue al concepto de calidad total.

En los comienzos de los 70, Duchi, comienza a estudiar el problema de la competencia japonesa y llega a la conclusión de que la clave está en la implicación de los trabajadores en los procesos, de tal manera que el recurso humano sea el primer implicado. Así, se podrá llegar a competir en un segmento de mercado.

La Calidad es "el nivel de excelencia que la empresa ha escogido alcanzar para satisfacer a su clientela clave. Representa, al mismo tiempo, la medida en que se logra dicha calidad" (Horovitz, 1993: 1)

También es considerada como hacer las cosas bien y hacerlas a la primera; es un proceso de mejora continua, de marcha hacia la excelencia.

Calidad Total engloba tanto calidad de producto como calidad de servicio.

Es una gran herramienta de competitividad, sobre todo atendiendo a los costes que se derivan de la no calidad.

Larrea (1992), distingue varios componentes esenciales de la calidad:

- Calidad como herramienta de competitividad, que a la larga repercute en la adopción por parte de la empresa de una estrategia de diferenciación con respecto al resto del mercado.
- Calidad como potencia humanizadora, en el sentido de la capacidad de superación afín al alma humana.
- La Calidad intelectualmente considerada lleva a la reformulación de estrategias de mejora.
- La Calidad como idea positiva dentro de la organización que sea capaz de movilizar las energías personales de los miembros para su consecución.

Considerada la calidad en este contexto no es de extrañar la importancia que en ella tiene la actividad de la formación. Deming dice que la calidad empieza con la formación y en ella misma termina. Por tanto, podemos afirmar que para que la calidad exista, la formación tiene que existir a su lado.

Otros componentes clave del sistema de calidad son los siguientes:

- . "Cientela clave es aquella que, por sus expectativas y sus necesidades, impone a la empresa el nivel de servicio que debe alcanzar ... Ante la diversidad de necesidades, cada servicio debe seleccionar una clientela clave" (Horovitz, 1993: 1).
- . El nivel de excelencia es alcanzado por el producto cuando responde a las demandas del grupo seleccionado, y debe responder a un cierto valor que el cliente esté dispuesto a pagar (Horovitz, 1993)
- . El servicio es "el conjunto de prestaciones que el cliente espera, además del producto o del servicio básico, como consecuencia del precio, la imagen y la reputación del mismo" (Horovitz, 1993: 2-3).
- . La cadena de valor, ideada por Michael Porter también nos puede resultar de utilidad a la hora de establecer paralelismos entre la calidad de productos y servicios en la empresa, y la calidad de la formación que se oferta.

La cadena de valor surgió como instrumento para el análisis estratégico y para la fijación de estrategias para la empresa.

Pueden considerarse varias etapas (Montero, 1992):

- Fase de producción
- Fase de distribución o venta. En esta fase nos encontramos elementos referidos al acercamiento del producto al posible cliente
- Fase de relación con el consumidor o post-venta
- Fase de relación con la sociedad en general
- Fase relacionada con la gestión y la dirección, que según el autor es la que diferencia verdaderamente a las distintas entidades.

Al igual que ha ocurrido en educación, el concepto de calidad ha evolucionado en las últimas décadas tal y como se indica en la figura I.1 (Navarro, 1994):

AÑO	CALIDAD COMO:	ENFOQUE	FUNCION
1950	Lujo	Empleado	Inspección
1960	Coste	Especialista en Control de Calidad	Control de Calidad
1970	Instrumento de Venta	Gestión de Calidad Interna	Garantía Calidad de Producto
1980	Instrumento de Beneficio	Integración Interna	Gestión Total de la Calidad Producto-Servicio
1990	Componente Estratégico	Integración al Mercado	Calidad como Estrategia

EVOLUCION DEL CONCEPTO DE CALIDAD (NAVARRO,1994). (Fig. I.1)

Pueden establecerse ciertos paralelismos entre la calidad de la educación-formación y la calidad del servicio, ya que la formación es la prestación de un servicio al cliente, además de ser susceptible también de ser considerada a nivel de producto.

En la empresa la calidad total afecta a los siguientes elementos (Vaquero, 1994):

- Valores que afectan a la gestión de la empresa
- Cultura empresarial, tanto en la empresa como en la educación, el cliente es lo primero. El cliente interno también es un componente importante ya que la colaboración y el trabajo de equipo revierten en un servicio de calidad
- Metodologías aplicadas
- Relaciones, mecanismos organizativos, política de personal y ambiente laboral

Para Román (1994), Calidad Total engloba tres componentes:

- Calidad Requerida: Es la indicada expresamente por el cliente en forma de especificaciones o requerimientos claros

- Calidad Esperada: El cliente la da por esperada, aunque no la indique expresamente
- Calidad Latente: Características del servicio que van más allá de las expectativas iniciales

La calidad total en una organización orientada al cliente debe tener como requisitos:

- Proporcionar servicios diferenciados
- Crear confianza y fiabilidad, lo cual genera nuevos clientes
- Fidelizar a los clientes y aumentar la cuota de mercado
- Sensibilidad ante los cambios de idea y preferencias del cliente, y ser capaz de medir éstos
- Flexibilidad de respuesta ante los requerimientos del mercado

Un sistema de calidad debe estar basado en (Navarro, 1994):

- Calidad en la tecnología
- Calidad en la gestión
- Calidad humana

Todo ello, redundando en beneficio de la competitividad.

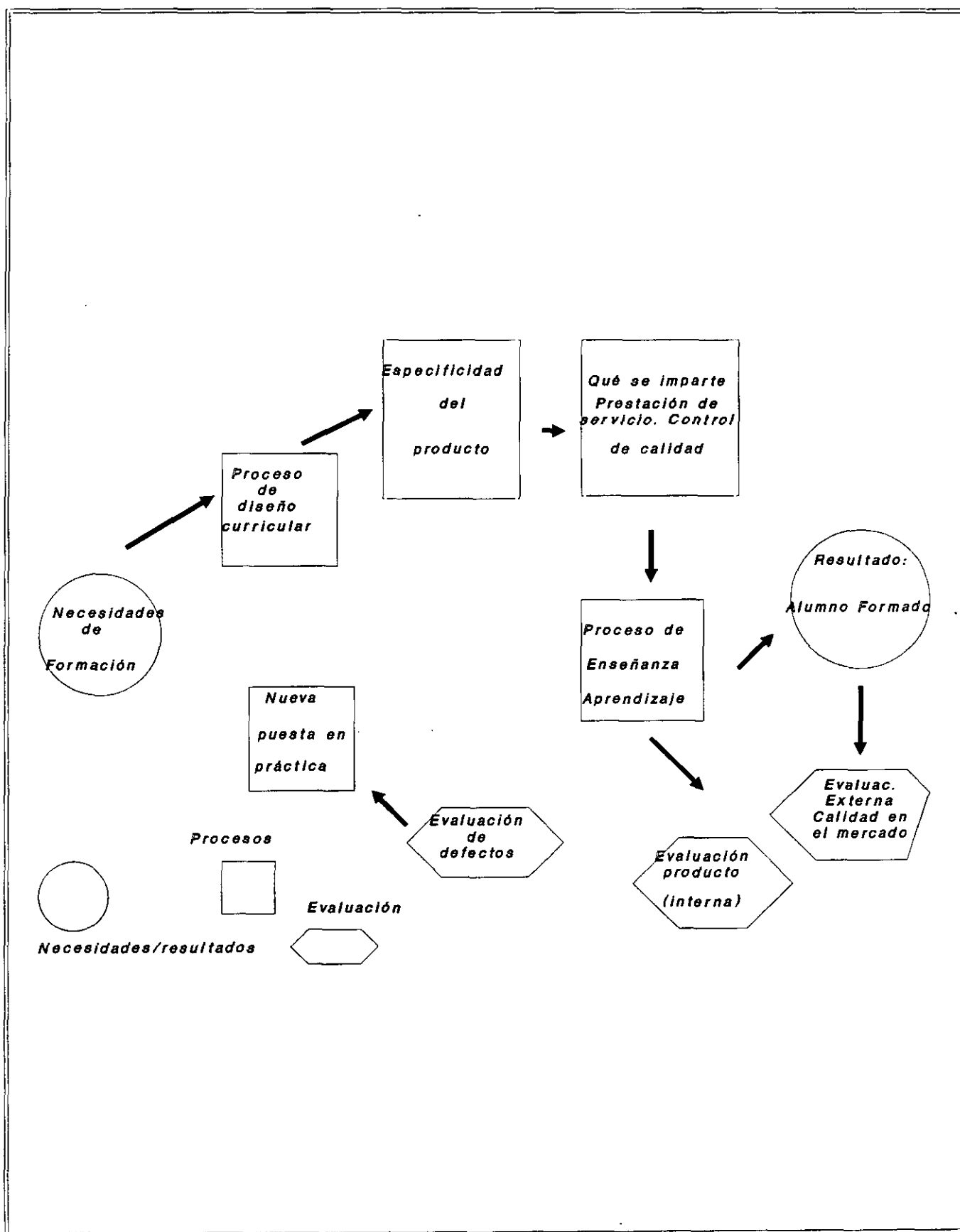
Por tanto, en la prestación de servicios los aspectos en relación clara con la calidad deben considerarse como sigue (Vaquero, 1994):

- Definidos en términos de características observables y sometidas a la evaluación del cliente
- Cuantitativos (medibles) y cualitativos (comparables):
- Su análisis debe redundar en una mayor rentabilidad y fidelización
- Seguir el principio del BUCLE DE LA CALIDAD:

El bucle de la calidad del servicio es fácilmente extrapolable del mundo industrial al educativo al poder establecerse un paralelismo entre los componentes (figuras I.2 y I.3).

Implica (Freeman, 1993):

- . Identificación de funciones a controlar.
- . Uso de procedimientos escritos para cada función que servirán para controlar el día a día.
- . Instrucciones de trabajo muy detalladas.
- . Proceso de chequeo (auditoría) continuo.
- . Implementación de acciones correctivas (si procediese).
- . Revisión por parte de la dirección.



BUCLE DE LA CALIDAD EN FORMACION Y EDUCACION
(VAQUERO, 1994) Y ELABORACION PROPIA

(Fig. I.3)

2. LA CALIDAD EN LOS SERVICIOS.

Entendemos por servicios "aquellos negocios en los que la oferta está dominada por intangibles cuya utilidad radica en la resolución de necesidades en los clientes y en los cambios que opera en los mismos" (Huete, 1993: 168). Todas las propuestas que se realicen en empresas de servicios pueden dirigirse también por extensión a todos aquellos negocios que incluyan en su oferta elementos intangibles.

Sería recomendable que las empresas de servicios se dirigieran por las especificidades de proceso de las empresas industriales, ya que tienen su razón de ser en las expectativas del cliente al que se presta el servicio.

Otra idea básica de los servicios es que la satisfacción del cliente tiene una fuerte base subjetiva, ya que implica juicios de valor de los implicados, opiniones espontáneas, a veces cambiantes y en la mayoría de las ocasiones objetivamente incorrectas, pero a la larga constituyen la opinión fundada en la que se asientan las leyes de mercado.

Siguiendo a este autor, y partiendo de la filosofía empresarial de que el cometido de las empresas va más allá de realizar correctamente sus funciones, abarcando el impacto de éstas en los clientes y la utilidad que la oferta tiene para ellos, existen diez propuestas de revitalización de los negocios de servicios (Huete, 1993: 169); hemos adaptado aquí las más claramente generalizables al ámbito educativo:

1. Revisión del diseño de la organización:

Huete (1993) propone una nueva forma de pensamiento denominada MBV2 (Managing by Vision and Values).

Por visión se implica a la definición clara del mensaje no objetivo asociado al producto; es decir, el nicho de mercado en el que éste puede ser exitoso.

Si el cliente con su expectativa considera que ese producto es válido, su satisfacción será elevada; se propone pues la satisfacción del cliente como indicador de calidad. Sin embargo, en períodos de crisis como el que ahora nos encontramos, desgraciadamente se asocia con mucha facilidad las ideas de que lo que gana el cliente lo pierde la empresa repercutiendo negativamente en la cuenta de resultados. "La clave está en localizar áreas de la empresa en las que, con imaginación, lo que gane la empresa no se haga a costa de que pierda el cliente" (Huete, 1993: 170).

Una empresa líder llegará fácilmente a un "lugar de encuentro", punto en el que se incrementa el valor subjetivo del servicio para obtener al mismo tiempo mayores índices de calidad, menores costes y mayor satisfacción de agentes, internos y externos.

En el apartado referido a valores se integran todos aquéllos que se desea compartan los miembros de la organización: buen trato al cliente y a los propios empleados, logro en los colaboradores de un orgullo sano por su trabajo. Ello crea valor añadido a un coste muy bajo ya que las expectativas de los demás influyen en las que uno tiene sobre sí mismo. Aplicando este efecto Pygmalion a los empleados se genera un potencial grande de negocio.

2. **Las decisiones sobre posicionamiento, diseño de multiplicadores en las operaciones y la integración de elementos han de formar parte de la estrategia de negocio.**

"Calidad es la adecuación de las actividades de la empresa a la definición del papel que sus directivos quieren que ésta juegue en el mercado" (Huete, 1993: 170).

Por tanto, una visión global del servicio debe contemplar las decisiones que se tomen sobre: mercado, producto, políticas, procedimientos y diseño de creación del servicio (personal e instalaciones).

Mercado: Determina el posicionamiento de la empresa con respecto a la competencia. Cada empresa debe elegir un segmento en el que sea capaz de satisfacer las necesidades específicas de los clientes y ofrecer un producto capaz de satisfacerlas, atendiendo a estilos de vida, formas de juzgar, etc.

Una vez estableciendo esto con claridad, es más fácil llegar al segundo paso de elección del segmento de mercado objetivo y la definición de los elementos del servicio.

El posicionamiento del producto no es sólo cuestión de marketing, depende de las decisiones diarias sobre el producto, diseño, políticas y procedimientos. Para realizarlo de modo correcto, la forma más usual de comunicación son la publicidad, los folletos, los mailings, logotipos, de tal forma que el mensaje sea nítido y potente.

Un análisis detallado de las frustraciones del mercado nos abre otra puerta a la oportunidad de negocio al ofrecer servicios que otras no tienen.

Procedimientos:

La buena integración de los sistemas administrativos y funcionales es especialmente importante en el sector servicios; creando equipos interdisciplinarios que logren una visión integradora de los problemas.

3. **Debe existir un esfuerzo real y visible por hacer converger los intereses de los colaboradores con los de la empresa.**

La calidad de una persona está en relación directa con la suma de lo que sabe hacer (operatividad), la identificación del valor de sus acciones en otros (afectividad) y lo que desea conseguir (motivación).

El equipo humano crece si se le facilita el tratamiento en estas tres dimensiones; se dificulta, evaluando al personal con criterios económicos.

Si las empresas incluyen en sus objetivos elementos percibidos como valiosos por parte de los miembros componentes, ello redundará en una mayor cohesión entre los mismos, ya que se pone de manifiesto que la empresa va más allá de la mera generación de beneficios.

4. **Realizar una integración de cuatro actividades relacionadas con los clientes: interesar, vender, satisfacer y retener.**

Saber interesar y vender es relativamente sencillo; los dos últimos componentes no son tan simples.

Vender a un cliente nuevo supone cinco veces el esfuerzo de hacerlo a uno conocido. Si un cliente se queja y esta reclamación se resuelve, pasa a ser un cliente asiduo con potencialidad de multiplicar por cinco su capacidad de compra frente a un cliente descontento que no se ha quejado.

Por tanto, la clave para satisfacer y retener está en generar confianza.

5. **Crear un sustancial aumento del valor añadido a través de una buena gestión de los intangibles.**

Cuantos más intangibles añadamos a los tangibles, mayor valor tendrá la oferta. Todos los productos y servicios llevan implícito un mensaje, que debe ser coherente y provocar sentimientos en la audiencia. Ello se suele realizar a través de la "creación de mitos y leyendas", el diseño de productos que se conviertan en símbolos de la identidad de la empresa, etc.

6. **Crear una cultura de ¿cuánto mejores podemos llegar a ser?**

Para ello, es imprescindible dotar al personal de herramientas para la solución de problemas.

7. **Dotar a la empresa de una capacidad de respuesta ante las peticiones de los clientes.**

Toda empresa de servicios debe disponer de un "sensor" para identificar los cambios en las formas de vida y de pensar y realizar los ajustes adecuados a las transformaciones.

8. **Tener un planteamiento audaz a la hora de diseñar los sistemas de recuperación de clientes y empleados descontentos.**

9. **Crear indicadores de gestión sobre ventas de repetición y flujos migratorios de clientes y empleados.**

10. **Medir la actuación en diversos atributos del servicio.**

"El rendimiento mejora cuando la conducta se focaliza en unos pocos objetivos y cuando un sistema de información de retorno permite identificar qué actuaciones mejoran el resultado y cuáles lo empeoran" (Huete, 1993: 186).

Los indicadores de gestión para la mejora se agrupan:

- Indicadores relacionados con la mejora del diseño de la estructura de la organización.

Cuanto menos niveles jerárquicos existan, se producirá una mayor capacidad de reacción, componente fundamental en los servicios.

- . Formación de los empleados para mejorar el espíritu de servicio.
- . Mejora de la calidad de los procesos.
Se trata de optimizar el conjunto de operaciones necesarias para producir un servicio.
- . Selección del personal.
Intentando un "encaje" de los intereses del trabajador con los de la empresa.
- . Sistema de estímulos e incentivos de la empresa.
- . Comunicación interna ágil, así como comunicación externa amplia y segmentada.

* * * *

Otros autores (Garvin, 1988) señalan que los comienzos de la gestión estratégica de la calidad se basaron en:

- . Contemplar desde la óptica del consumidor.
 - . Admitir las quejas como elemento que proporciona una información válida.
 - . Desmenuzar la calidad en partes gestionables para así definir los nichos de calidad en los cuales competir.
 - . Competir sólo en alguna de las dimensiones de la calidad, de tal forma que se puedan alcanzar puntuaciones altas en unas y bajas en otras:
- | | |
|--------------------------------------|----------------------------|
| 1. Prestaciones | 5. Durabilidad |
| 2. Peculiaridades | 6. Disposición de servicio |
| 3. Fiabilidad | 7. Estética |
| 4. Concordancia con especificaciones | 8. Calidad percibida |

3. LA NORMATIVA ISO (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARIZATION): NORMAS ISO 9000

La I.S.O (International Organization for Standarization) es una federación mundial de organismos nacionales de normalización formado por unos cien países. Fue creada en 1942 con la finalidad básica de "favorecer el desarrollo de la normalización y actividades conexas en el mundo ... para facilitar el intercambio de mercancías y servicios entre las naciones y desarrollar una cooperación en la esfera intelectual, científica, técnica y económica" (Vaquero, 1994).

Los resultados de sus trabajos técnicos se publican en forma de normas internacionales, abarcando todos los campos de la normalización, a excepción de los correspondientes a la tecnología eléctrica y electrónica.

Las normas ISO 9000 son una serie de reglas internacionales para el aseguramiento de la calidad en el mundo de la industria, fueron aprobadas por el Comité Técnico de ISO en 1987. El Comité Europeo de Normalización (CEN) las adoptó como la serie EN - 29000. Aunque su origen ha sido en el mundo de la industria, su aplicación puede ser útil en actividades de formación para comprobar el seguimiento o no de determinados paradigmas de partida.

Son equivalentes a las UNE 66-900, y se utilizan en la totalidad de los 100 países miembros de la Organización Internacional de Normalización (ISO). La serie de normas europeas EN 29000 son idénticas a las ISO 9000 y a las UNE 66-900. Los países miembros de la Unión Europea están obligados a adherirse a ellas. En España, fueron aprobadas por el Comité Técnico de Normalización (AEN/CT) 66 Gestión de la Calidad, en el año 1988 y 1990, denominándose normas de la serie UNE 66900. Al ser AENOR (Asociación Española de Normalización) miembro de CEN, en la nueva revisión de la norma UNE 66900, pasará a denominarse UNE EN 29000 (figura I.4).

En nuestros días, la serie comprende las siguientes normas (Jensen, 1993):

- ISO 9000 (UNE 66-900).

Normas para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la calidad. Directrices para la selección y utilización.

- ISO 9001 (UNE 66-901).

Sistemas de la calidad. Modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño/desarrollo, la producción, la instalación y el servicio post-venta.

- ISO 9002 (UNE 66-902).

Sistemas de la calidad. Modelo para el aseguramiento de la calidad en la producción y la instalación.

- ISO 9003 (UNE 66-903).

Sistemas de la calidad. Modelo para el aseguramiento de la calidad en la inspección y los ensayos finales.

- ISO 9004 (UNE 66-904) (1987)

Gestión de la calidad y elementos de un sistema de la calidad. Reglas generales.

Son una herramienta para el establecimiento de sistemas de calidad en empresas.

Como antecedente a las normas 9000, existe la norma ISO 8402, de 1986, la cual define los términos básicos de los conceptos de calidad y la gestión de calidad.

Al ser la última norma ISO (9004-2), válida para el establecimiento de calidad en todo tipo de empresas, será la que desarrollemos a lo largo del próximo apartado.

ISO	EN	UNE
9000	29000	66-900
9001	29001	66-901
9002	29002	66-902
9003	29003	66-903
9004	29004	66-904
9004-2	29004-2	EN 29004-2
---	---	66-905/1
---	---	66-905/2
---	---	66-905/3
8402		66-001

EQUIVALENCIA ENTRE LAS NORMAS ISO - EN - UNE
(VAQUERO, 1994)

(Fig. I.4)

3.1. NORMA ISO 9004-2 (EN 29004-2)

La norma ISO 9004-2 (1991) tiene como título "Gestión de la Calidad y Elementos del Sistema de Calidad. Parte 2: Guía para los Servicios". Pone énfasis en la satisfacción de necesidades y expectativas del cliente, así como en los elementos generales de un sistema de calidad. Se centra en los factores tecnológicos, administrativos y humanos en todas las fases de un producto o servicio.

El objetivo es "animar a las organizaciones y a las empresas a gestionar los aspectos de la calidad en sus actividades de servicios de una forma más eficaz" (AENOR, 1993: 5); reconoce que la no consecución de objetivos de calidad puede repercutir negativamente en el cliente, la organización y la sociedad.

Una Escuela de Negocios puede compararse a una empresa industrial en el momento en que la calidad en ambas organizaciones se mide, en primer lugar, comprendiendo y alcanzando las necesidades de los clientes (figura I.5). Para lograrlo, todos los niveles de la organización deben adherirse a los principios de calidad establecidos, mejorando continuamente en base al feed-back ofrecido por el cliente.

CALIDAD EN LA INDUSTRIA	CALIDAD EN LA EDUCACION
Mejora la prestación del servicio y la satisfacción del cliente	Mejora la práctica docente y contribuye a la satisfacción del alumno
Mejora la productividad, la eficacia y reduce costes	Mejora la eficacia docente y reduce costes de estructura
Mejora el mercado	Mejora el mercado, aclarando la oferta educativa
Desarrolla las competencias y aptitudes del personal, motivándoles a mejorar la calidad	Al interactuar en un sistema donde cada uno conoce su función, motiva a los implicados a la realización de la tarea
Reconoce la importancia de la percepción del cliente, la cultura corporativa y las prestaciones de la organización de servicios	Reconoce la importancia de la percepción social de contribuyendo a una mejor imagen corporativa y de prestación de servicios

CUADRO COMPARATIVO DE LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LA INDUSTRIA Y EN LA EDUCACION

(AENOR, 1993, y elaboración propia)

(Fig. I.5)

La norma se aplica tanto para el desarrollo de un sistema de calidad como para una nueva oferta o modificación del servicio ya existente. Incluye tanto cómo proporcionar un servicio eficaz desde el estudio del mercado y comercialización hasta la prestación y análisis de servicio efectuado por el cliente.

La propia norma incluye actividades y ejemplos de servicios a los cuales puede aplicarse esta parte de la norma ISO 9004, generalizándose tanto a servicios con alto contenido de producto (p.e. venta de un coche) a servicios con contenido bajo de producto (p.e. asesorías).

El cliente externo a la organización será el receptor final del servicio, sin embargo, en ocasiones, el cliente puede ser interno a la organización.

Contiene también un anexo informativo dando ejemplos de servicios a los cuales puede aplicarse esta norma, cita entre otros servicios profesionales (educación) y científicos (investigación, desarrollo y estudios).

La Norma indica que "los requisitos de un servicio necesitan estar claramente definidos en términos de características, no siempre observables por el cliente, aunque afectan directamente a la prestación del servicio. Ambos tipos de características necesitan ser de evaluación posible por la organización de servicios tomando como base criterios definidos de aceptación... Las características del servicio y de la prestación del servicio pueden ser cuantitativas (medibles) o cualitativas (comparables) dependiendo de la forma en que se evalúan y de si esta evaluación se hace por la organización de servicios o por el cliente " (AENOR, 1993: 9).

Añade, entre otros, los siguientes ejemplos de características que pueden estar especificadas en los documentos de requisitos:

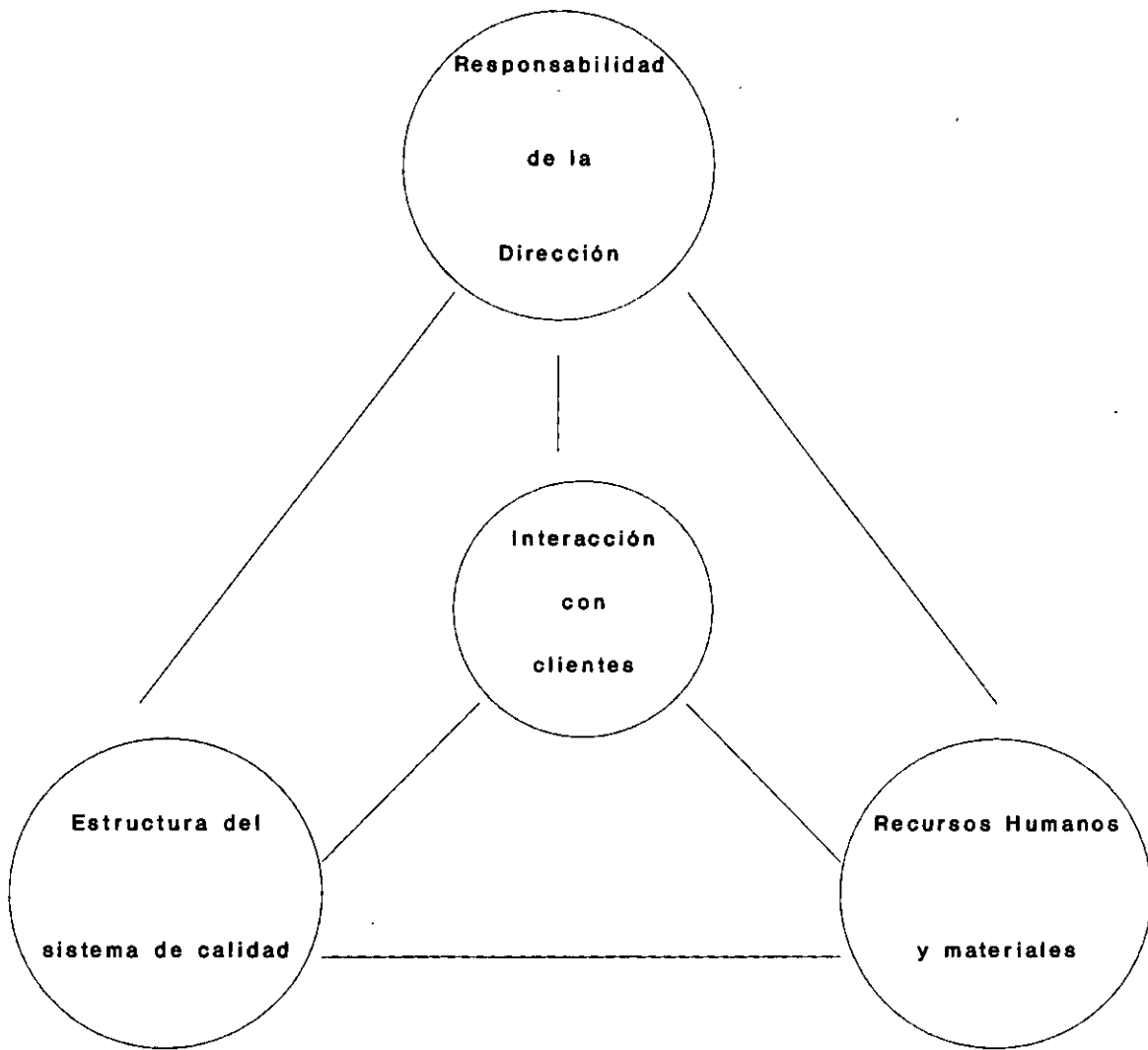
- Instalaciones, capacidad, número de empleados y cantidades de materiales
- Accesibilidad, cortesía, competencia, comunicación eficaz

En la mayor parte de los casos, el control de las características del servicio sólo puede lograrse controlando el proceso de prestación del servicio; las características de proceso son esenciales para lograr la calidad requerida del servicio. Cuanto más definible es el proceso, mayor será la posibilidad de aplicar los principios de un sistema de calidad.

Existen tres aspectos claves de un sistema de calidad:

- Dirección
- Recursos Humanos y materiales
- Estructura del sistema

Todos ellos se focalizan y dirigen sus objetivos hacia el cliente (Figura I.6).



ASPECTOS CLAVE DE UN SISTEMA DE CALIDAD (AENOR, 1993) (Fig. I.6)

Analicemos ahora cada uno de los componentes:

- Dirección:

Debe ser la responsable del establecimiento de la política de calidad, la cual debe contemplar los siguientes principios (AENOR, 1993: 10):

- . Grado del servicio a prestar
- . Imagen de la entidad en cuanto a calidad
- . Objetivos para el logro de la calidad del servicio
- . Forma de actuar para conseguir los objetivos
- . Funciones del personal de la empresa para desarrollar esta política

con las siguientes metas primarias:

- . Satisfacción del cliente atendiendo a normas éticas
- . Mejora continua del servicio
- . Consideración a las exigencias sociales
- . Eficacia de proporción de servicio

Estos objetivos generales deben operacionalizarse como sigue:

- . Definición clara de necesidades del cliente
- . Acciones preventivas a tiempo para evitar la insatisfacción del cliente

Para llevarlo a cabo debe establecerse una serie de medidas para el control eficaz de la calidad, y su evaluación a lo largo de cada una de las etapas de prestación del servicio. Aunque exista una persona con responsabilidades específicas delegadas, debe alcanzar el quehacer y la implicación diaria de todos. Es conveniente, asimismo, la realización de revisiones formales periódicas con el fin de cuantificar la consecución de los objetivos de mejora (ver apartado referido a auditorías de calidad).

- Recursos humanos y recursos materiales:

Dentro de este apartado, la norma comprende los siguientes aspectos:

- . Motivación del personal:

Se incluye la selección correcta de personal, relaciones de trabajo estables, aprovechamiento del potencial individual, comprensión correcta de tareas a desempeñar, compromiso personal en la calidad, motivación positiva a la mejora de la calidad, implantación de un plan de carrera y desarrollo del personal.

. Adiestramiento y desarrollo:

Contempla la educación en general en aspectos de sensibilización hacia la calidad a todas las personas de la organización, tanto en nuevos programas como en cursos de reciclaje.

. Comunicación:

Las actividades en equipo pueden ser eficaces para aumentar la comunicación entre el personal para posibilitar la cooperación en la solución de problemas.

Habrían de establecerse canales de comunicación de tal manera que se incluyan reuniones de dirección y de intercambio de información, información escrita, etc.

- Estructura del sistema de calidad:

A través de un sistema de calidad, se cumplirán las políticas de objetivos de calidad de servicio, concediendo una especial importancia a la comercialización, diseño y prestación del servicio.

El fin último es la evaluación por parte del suministrador del servicio, el cliente del servicio y la realización de auditorías de calidad relativas a la implantación y eficacia de todos los elementos del sistema de la calidad.

"La realimentación de la calidad debería también establecerse entre los elementos interactivos del bucle de la calidad". (ISO, 1993: 14) (ver apartado 1.).

Con los elementos anteriormente citados debe elaborarse una documentación de base en el que se definan los siguientes elementos:

MANUAL DE LA CALIDAD

1. ¿Cuál es la política de calidad en su empresa?
.....
.....
.....
2. ¿Cuáles son los objetivos de calidad en su empresa?
.....
.....
.....
3. ¿Cuál es la estructura de su organización? ¿Y las responsabilidades asignadas en materia de calidad?
.....
.....
.....
4. Describa el sistema de calidad empleado en su empresa, incluyendo todos los elementos que forman parte del mismo.
.....
.....
.....
5. ¿Cuáles son las prácticas de calidad de la organización en su propia empresa?
.....
.....
.....
6. ¿Cuál es la estructura y distribución de la documentación del sistema de calidad en su empresa?
.....
.....
.....

PLAN DE LA CALIDAD

Describe la prácticas específicas de la calidad en su empresa.

.....
.....

¿Cuáles son los recursos utilizados para la mejora de la calidad?

.....
.....

Describe la secuencia de actividades relativas a un servicio de calidad en particular.

.....
.....

PLAN DE LA CALIDAD

PROCEDIMIENTOS DE LA CALIDAD

Finalidad de las actividades en la organización de servicios para satisfacer las necesidades del cliente.

.....
.....

¿Cómo se realizan las distintas actividades?

.....
.....

¿Cómo se controlan las distintas actividades?

.....
.....

¿Cómo se registran las distintas actividades?

.....
.....

PROCEDIMIENTOS DE LA CALIDAD

REGISTROS DE LA CALIDAD
Grado de consecución de los objetivos de calidad.
.....
.....
Nivel de satisfacción/insatisfacción del cliente con el servicio.
.....
.....
Resultados del sistema de calidad para analizar y mejorar el servicio.
.....
.....
Análisis identificatorio de las tendencias de calidad.
.....
.....
Acciones correctivas y seguimiento de su eficacia.
.....
.....
Adecuación de las prestaciones de los subcontratistas.
.....
.....
Habilidad y adiestramiento del personal.
.....
.....
Comparaciones con la competencia.
.....
.....

Otro aspecto dentro de este mismo punto es el referente a las auditorías internas de calidad; sin embargo por estructura del discurso, será analizado en el apartado 4.

- Interacción con los clientes:

Una buena relación con los clientes es crucial para la calidad del servicio percibida por estos.

Como medidas básicas, situaríamos la comunicación con los clientes a nivel de escucha y de mantenerles informados en todo momento, incluyendo también a los clientes externos. Ello facilita la disposición de los mismos en los siguientes supuestos:

- . Explicación de las interrelaciones entre el servicio, la prestación y el coste
- . Explicación de los posibles problemas y cómo estos serán solucionados
- . Proporcionar métodos adecuados para una comunicación eficaz
- . Determinar la relación entre el servicio ofertado y las necesidades reales del cliente

3.2. ELEMENTOS OPERATIVOS DEL SISTEMA DE LA CALIDAD

Implica la consideración de los siguientes procesos:

- **PROCESO DE COMERCIALIZACION**

En esta fase, se incluyen todos los aspectos referentes al análisis del mercado: demandas, expectativas del cliente asociadas al servicio ofertado, fiabilidad esperada, expectativas no expresadas, servicios complementarios ofertados, análisis de la competencia, análisis de la legislación al respecto, investigación de las tendencias cambiantes del mercado, etc.

Una vez realizado este paso debe establecerse una consulta con todos los elementos internos implicados con el fin de verificar si es posible confirmar el compromiso para satisfacer los requisitos de calidad del servicio.

Cuando ya se ha tomado la decisión de ofrecer un servicio, "los resultados de la investigación de mercado, análisis y acuerdo de las obligaciones del suministrador deberían recogerse en un documento que lo describa. Este

documento define las necesidades del cliente y las capacidades aplicables de la organización de servicios en forma de un conjunto de requisitos e instrucciones que constituyen las bases para el diseño del servicio" (AENOR, 1993: 17).

Comenzamos, entonces, la fase de gestión de servicio, en la que deben establecerse procedimientos para planificar, organizar e implantar el lanzamiento de un servicio o su posible cancelación. Para ello, debe asegurarse que todos los recursos, instalaciones y medios son los adecuados y están disponibles en los plazos definidos. En este apartado deben incluirse responsabilidades para minimizar los riesgos de la no calidad.

Es el momento de comenzar con la publicidad del servicio, la cual "deberá reflejar la especificación del mismo y tener en cuenta la percepción del cliente sobre la calidad del servicio prestado" (AENOR, 1993: 18), considerando las consecuencias negativas de ofrecer prestaciones exageradas o no fundamentadas.

- PROCESO DE DISEÑO DEL PRODUCTO/SERVICIO

En este punto, convertiremos la descripción del servicio en especificaciones para su prestación, al mismo tiempo que se reflejan ya las políticas, objetivos y costes de la organización, contemplando los siguientes elementos:

- . Planificación, mantenimiento y control de la especificación del servicio
- . Especificación de los productos a comprar y de los servicios a subcontratar
- . Actualización de la especificación del servicio, planificando las actuaciones ante posibles modificaciones en la demanda.
- . Proporción de información sobre los servicios que se ofrecen a los clientes
- . Establecimiento de disposiciones para el servicio y su prestación
- . Enumeración de las características de los recursos, detallando el tipo y cantidad de equipos e instalaciones, número de personas y experiencia requerida.
- . La adquisición de productos y servicios deben ser críticos en relación a la calidad, coste, eficiencia y seguridad de los servicios prestados.

Revisión completa de la prestación del servicio, de si el servicio está de acuerdo con las necesidades del cliente, disponibilidad de recursos para cumplir con lo que obliga el servicio, uso por parte de los clientes de la información para el uso del servicio.

Periódicamente, debería establecerse una revalidación para comprobar que el servicio continúa cumpliendo con las necesidades del cliente y para identificar las posibles necesidades de cambio si existiera una causa justificada de acuerdo a los documentos previamente mencionados.

- PROCESO DE LA PRESTACION DE SERVICIO

Aquí se incluyen varios procesos evaluatorios, tanto por parte del suministrador como por parte del cliente.

"La evaluación del cliente es la última medida de la calidad del servicio" (AENOR, 1993: 22).

En ocasiones, la evaluación subjetiva es la única medida del servicio, o en ocasiones, la insatisfacción implica el prescindir de la compra del servicio sin dar información; por tanto, debe instituirse un programa activo para evaluar el grado de satisfacción, buscando tanto las reacciones positivas como las negativas.

Una buena medida de la evaluación de la satisfacción es considerar hasta qué punto los documentos antes citados satisfacen sus necesidades.

Debe establecerse, asimismo, una comparación entre la evaluación del cliente y la propia evaluación interna, lo cual nos permitirá comparar ambas y considerar si se necesitan tomar acciones para la mejora de la calidad.

- PROCESO DE ANALISIS Y MEJORA DE LA CALIDAD DEL SERVICIO

Implica la evaluación continua de todos los procesos implicados. Para ello debe establecerse un sistema de información que recoja datos de todas las fuentes: Evaluación del cliente, evaluación interna, auditorías de calidad, etc.

"El análisis de estos datos proporcionará la medida en que se consiguen los requisitos del servicio e indicarán las posibilidades de mejorar la calidad del servicio y la eficacia y eficiencia de la prestación del mismo" (AENOR, 1993: 24).

El proceso de mejora de la calidad del servicio debe identificar características que afecten al grado de servicio a prestar, oportunidades para reducir el coste, y manteniendo la calidad prestada del servicio. Debe planificarse tanto a largo como a corto plazo, con una retroalimentación de los resultados del análisis a la dirección con recomendaciones sobre la mejora del servicio.

"Los miembros de diferentes partes de la organización de servicios que trabajen juntos deberían ser capaces de ofrecer ideas fructíferas que podrían dirigirse hacia mejorar la calidad y reducir los costes. La dirección debería animar al personal en todos los niveles a que contribuya a los programas de mejora de la calidad, con reconocimiento de su esfuerzo y participación" (AENOR, 1993: 24).

4. AUDITORIAS DE CALIDAD EN EDUCACION

Sería deseable que al igual que ocurre en el mundo de los servicios, se establecieran en educación una serie de auditorías internas (siguiendo la UNE 669009, parte 1) que:

- Determinaran la conformidad del sistema con los requisitos especificados.
- Determinaran la eficacia del sistema de calidad para alcanzar los objetivos prefijados.
- Proporcionarán a las escuelas la oportunidad de mejorar su sistema de calidad.
- Deberían realizarse sobre:
 - . Organización de las enseñanzas
 - . Procedimientos administrativos y operacionales
 - . Recursos humanos y materiales
 - . Areas de trabajo
 - . Producto obtenido
- Deberían basarse en un plan concreto:
 - . Con una determinación exacta de áreas a auditar
 - . Sentando las bases auditoras
 - . Informando de los resultados
 - . Aportando recomendaciones

La norma ISO 90004/2 también incorpora en su contenido el tema de las auditorías internas de calidad, las cuales deberían realizarse, planificarse y registrarse de acuerdo con procedimientos escritos, y la persona responsable de las mismas, asegurar que se toman las acciones correctivas apropiadas.

4.1. QUALITY ASSURANCE -Q.A.- (ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD)

Freeman (1993) afirma que lo que distingue a la gestión de la calidad en la industria y en el sector servicios es que en los servicios los clientes intervienen en el proceso.

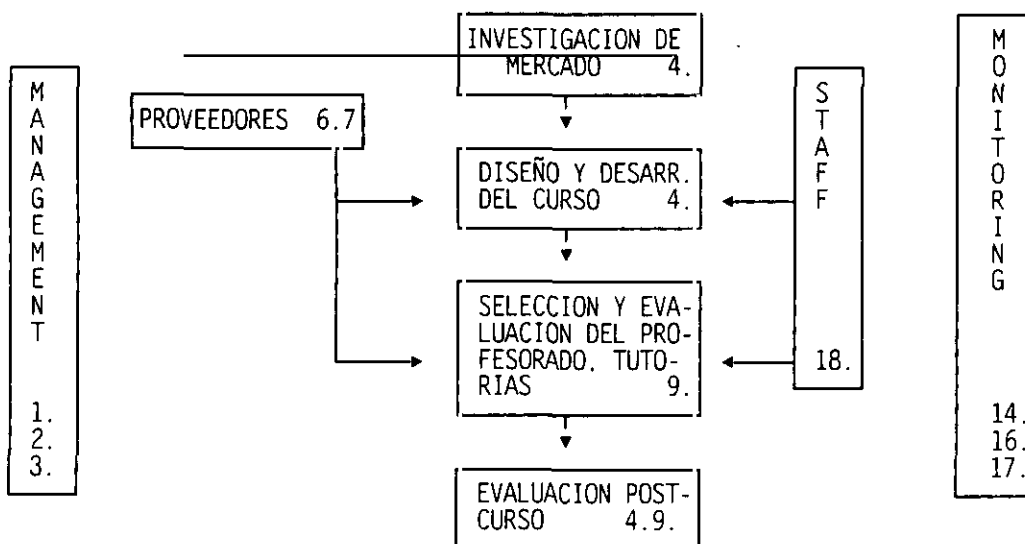
La calidad en los servicios implica el paso del control de calidad (en el que no existe el concepto de prevención sino el de la medida de resultados, con o sin éxito) a la gestión de la calidad (esencialmente preventivo) lo cual implica un compromiso con la dirección, la motivación de los implicados, las comunicaciones internas y externas adecuadas y la sensibilización.

Siguiendo a este autor, los cambios en los sistemas sociales acaecidos en los últimos años (menor dotación de fondos públicos para educación, incremento de los intercambios de estudiantes y la enseñanza a distancia) ha llevado a las instituciones educativas a considerar que sólo aquellas que acierten con las demandas del mercado, sobrevivirán. Ello las ha hecho volverse hacia el mundo industrial, y adoptar su modelo de aseguramiento de la calidad ("quality assurance"), que no pretender ser otra cosa que el acercamiento sistemático al mercado para identificar sus necesidades y la adopción de aquellos métodos que puedan hacer frente a éstas.

Siempre se prefiere adoptar otros esquemas reconocidos de calidad y buscar aprobación externa para los mismos que desarrollar unos propios.

En Gran Bretaña, el estandar de calidad es conocido como BS 5750, equivalente al internacional ISO 9000. ¿Cómo aplicarlo a las instituciones educativas? Siguiendo a Freeman (1993), es difícil, ya que su lenguaje y filosofía se diseñó para el mundo de la industria, sin embargo, sus principios de base son totalmente aplicables en la educación.

De los 20 estandares de la parte primera, sólo unos pocos son relevantes en el proceso educativo (figura I.7).



ESTANDARES DE CALIDAD APLICABLES AL CAMPO EDUCATIVO

(Fig. I.7)

Tomado de Freeman (1993: 12)

Los números reseñados en el esquema hacen referencia a:

1. Responsabilidad directiva ("management responsibility").
2. Sistema de calidad ("quality system").
3. Revisión de contratos ("contract review").
4. Control del diseño ("design control").
6. Compras ("pursaching").
7. Suministro de productos ("purchased supplied product").
9. Control del proceso ("process control").
13. Control de no conformidad con el producto ("control of non conforming product").
14. Acción correctora ("corrective action").
16. Registros de calidad ("quality records").
17. Auditorías internas de calidad ("internal quality audits").
18. Formación ("training").

PARTES DE LA ISO 9000	CORRESPONDENCIA EDUCATIVA
Parte 0: Guía de conceptos básicos	Adoptaremos aquí de entre los conceptos citados tanto aquellas organizaciones que diseñan y desarrollan el proceso de aprendizaje como parte crítica de su actividad, proporcionan servicios (enseñan a alumnos), como las que sólo proporcionan el servicio y no lo diseñan
Parte I : Diseño y desarrollo	Diseño del currículum o curso, del material de aprendizaje, Cómo deben realizarse auditorías Chequeo de requerimientos del cliente, control del curso, medios de evaluación
Parte II: Producción e Instalación	Producción: Entrenamiento, enseñanza, producción de materiales de aprendizaje, tutorías Instalación: Diseño de un curso al cliente en su puesto de trabajo
Parte III: Servicio de Inspección	Seguimiento de los alumnos una vez finalizado el curso

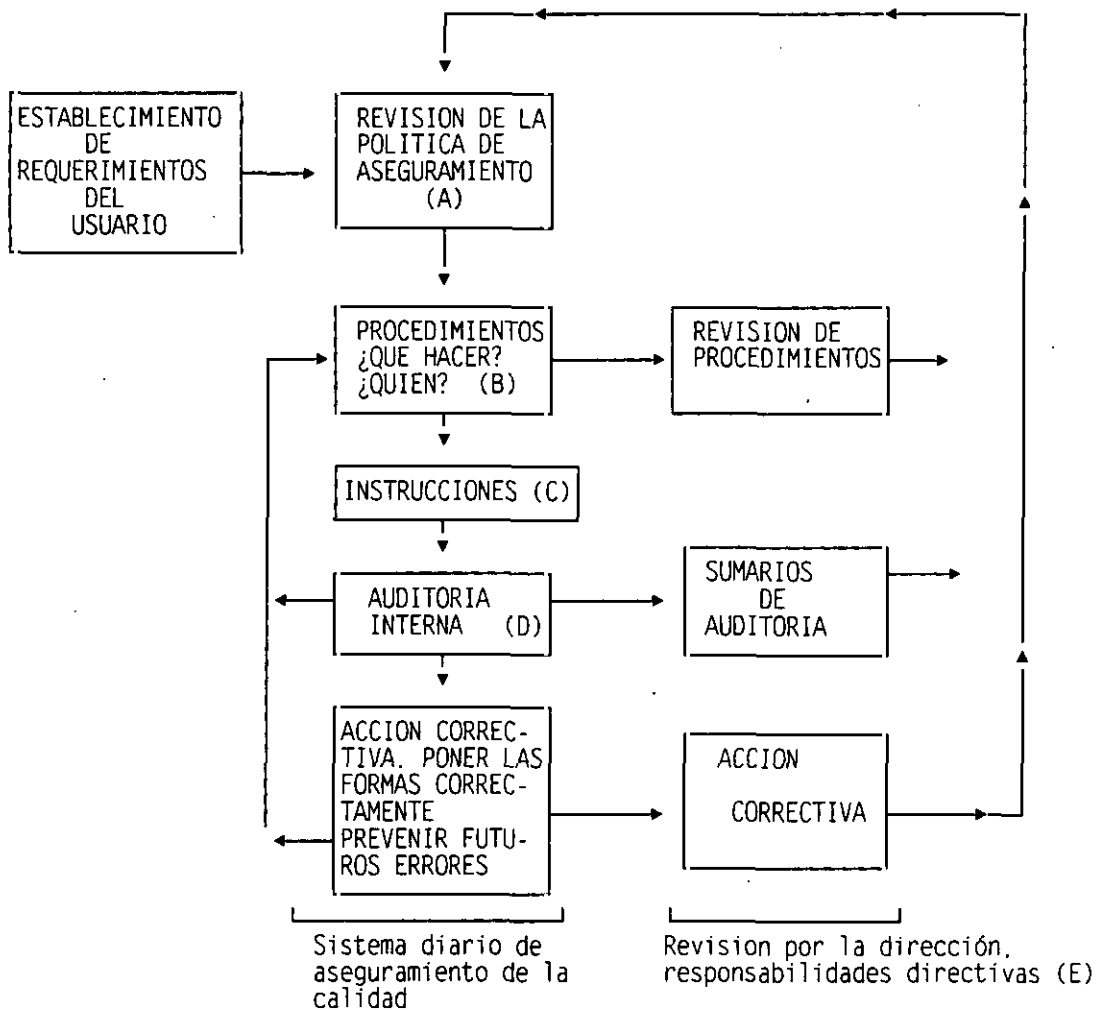
APLICACION DE LAS DISTINTAS PARTES DE LA BS 5750 (ISO 9000) AL CAMPO EDUCATIVO

Tomado de Freeman, 1993

(Fig. I.8)

En cuanto a su aplicación a la educación (figura I.8) nos interesan asimismo, la parte IV (guía de uso) y la parte VIII (muestra el uso de las partes I, II y III en empresas de servicios).

Todo sistema de aseguramiento de la calidad debe seguir el esquema de la figura I.9:



SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
Freeman (1993: 28).

(Fig. I.9)

A) REVISION DE LA POLITICA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.

En este apartado contemplamos aquellos aspectos ya señalados en el gráfico correspondiente a los estandares aplicables al campo educativo:

4. Control del diseño ("design control").

Implica la identificación de productos educativos, de la misma forma que dentro del ámbito industrial se define el diseño como el conjunto de pasos que llevan de una idea inicial a un producto terminado con las especificaciones con las que será realizado.

Si queremos controlar nuestro producto educativo, hay que prestar atención tanto a la calidad del proceso (experiencia de aprendizaje) como a la del producto (logro final).

Esta fase debe responder a la siguiente tabla:

FASE	ACTIVIDAD A DESARROLLAR
Diseño y desarrollo del plan	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de las tareas a desarrollar - Elección de la persona que desarrollará las tareas - Resultado de las mismas
Diseño de las entradas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Sabemos lo que desea el cliente? - ¿A qué tipo de cliente nos dirigimos? <ul style="list-style-type: none"> . Sexo . Edad . Ocupación . Estudios realizados
Diseño de las salidas	<ul style="list-style-type: none"> - Especificación clara de la forma final que tomarán los planes
Verificación del diseño	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Está el cliente de acuerdo con la oferta?
Cambios en el diseño	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Deben realizarse a medio plazo cambios en el diseño?

5. Control de documentos ("document control").

Verificación de que todos los agentes implicados tienen los documentos y actas que necesitan.

6. Compras ("purchasing").

Contempla el logro de aquellos servicios críticos para el servicio obtenidos por agentes externos, tales como materiales de aprendizaje, medios audiovisuales, materiales de apoyo, etc.

7. Suministro de productos ("purchased supplied product").

Se contempla en el caso de que el cliente pida materiales o equipos específicos.

8. Identificación del producto y seguimiento ("product identification and traceability")

9. Control del proceso ("process control").

Entendemos por proceso educativo, todo lo que esperamos de los profesores durante el aprendizaje (enseñanza, tutoría, feed-back, ajuste a las necesidades del alumno, etc).

Una buena lista de control del proceso podría contener:

- . Standards para su selección
- . Evaluación de los mismos (métodos, feed-back, progresos)

10. Inspección y comprobación ("inspection and testing").

Se refiere a la inspección de ítems físicos utilizados en el proceso de aprendizaje:

- . Componentes físicos del producto
- . Compra de libros de texto y materiales de aprendizaje
- . Compra de materiales de evaluación y de oficina

11. Inspección, medida y equipamiento de tests ("inspection, measuring and test equipment").

Abarca todo instrumento utilizado en educación que asegure que la acción educativa proyectada se está realizando; incluye tanto la fiabilidad como la validez de los instrumentos de medida.

12. Resultados de los tests ("inspection and test status")

Se refiere a los resultados de los alumnos en los tests utilizados.

13. Control de no conformidad con el producto ("control of non conforming product").

En el campo educativo tiene poca aplicación este apartado, al igual que ocurre con el número 10, ya que no se considera a los alumnos meramente como productos educativos. Puede, sin embargo, emplearse a aquellos materiales de aprendizaje ya obsoletos.

14. Acción correctora ("corrective action").

Una correcta identificación de funciones a controlar, junto al uso de procedimientos escritos para cada función que sirvan para el control del día a día, nos permitirán tener unas instrucciones de trabajo bastante detalladas.

Si estos instrumentos se cumplimentan correctamente, a través de la auditoría será bastante sencillo detectar las discrepancias que puedan requerir acción correctora.

Los fallos más corrientes en educación podemos encontrarlos en:

- . Quejas del alumno sobre calidad de la enseñanza, evaluación, aspectos del curso no impartidos, etc.
- . Lapsus en el diseño del curso, fallos en las evaluaciones de los alumnos, fallos a nivel de secretaría, etc.

15. Manejo, almacenamiento, empaquetado y entrega ("handling, storage, packing and delivery").

Si se considera al producto como resultado del proceso de aprendizaje y lo que se aprende en el mismo, en este apartado se contemplan tanto materiales de aprendizaje, herramientas, materiales de evaluación, etc.

16. Registros de calidad ("quality records").

Engloba todas aquellas acciones emprendidas con la finalidad de demostrar que el sistema está funcionando de acuerdo a un plan establecido.

Los registros demuestran el logro de la calidad requerida (notas finales de alumnos, ajuste del curso a las necesidades del mercado, etc).

17. Auditorías internas de calidad ("internal quality audits").

Los auditores, seleccionados dentro de la plantilla, no deben auditar su propio área de trabajo. Un buen ritmo de auditoría puede ser cada seis meses, en función del proceso de que se trate. Todo ello, a través de listas que aseguran que todos los procedimientos son auditados.

18. Formación ("training").

Implica la identificación de necesidades de formación del personal así como la facilitación de la misma.

19. Servicio ("servicing").

Se refiere a cualquier actividad suministrada que tiene lugar después de que el producto ha sido entregado. Aplicado al campo educativo, es difícil de encontrar. Ocasionalmente un programa puede incluir una revisión, por ejemplo, tres meses después de que el alumno lo haya finalizado.

20. Técnicas estadísticas ("statistical techniques").

Técnicas utilizadas para verificar la aceptabilidad del proceso y las características del producto. Si somos capaces de responder a la pregunta: ¿están los alumnos aprendiendo lo que dicen que están aprendiendo?, no necesitaríamos de ellas.

B) PROCEDIMIENTOS ¿QUE HACER? ¿QUIEN?

Cada persona debe cubrir una función específica, las cuales deben constar de varios pasos. Se trata para cada función de comprobar (bien por la persona que realiza el trabajo o por las más cercanas):

- . Propósito
- . Alcance, campo de acción
- . Responsabilidades de cada persona
- . Definición de términos clave que no hayan quedado suficientemente claros
- . Referencias (a otros procedimientos)
- . Procedimiento en sí (con una extensión aproximada de un párrafo para cada paso)
- . Apéndices
- . Validación de procedimientos (a través de personas ajenas a la organización, no familiarizadas ni con la función ni con el procedimiento, que comprobarán las variaciones entre la práctica y la descripción de la misma)

Una vez diseñados, deben ser puestos en circulación para su uso por parte de las personas autorizadas, no olvidando a ninguna. Cuando los procedimientos sean sustituidos por otros, comprobar que todos poseen los nuevos.

C) INSTRUCCIONES

Las instrucciones de trabajo escritas son guías adicionales que acompañan a un procedimiento. Se distinguen de éstos en que son ayudas para el trabajo que se utilizan mientras se realiza éste. Se diseñan para decirle a la persona cómo realizar el trabajo. Debe seguirse su formato, refiriéndose a ellas como check-list a cumplimentar, a nivel dicotómico o con determinados standares. Cada una de ellas debe incluir el número, la edición, la fecha y la firma.

D) AUDITORIA INTERNA

Su finalidad básica es la de comprobar los procedimientos y solucionar las posibles deficiencias. Un plan anual de auditoría debe contemplar varias auditorías parciales, procedimientos y fechas de las mismas, ya que son los procedimientos y las instrucciones de trabajo las que deben ser revisadas, no las personas. Todo lo que sea "sospechoso" de ser más débil en el sistema debe recibir más atención de forma objetiva.

El auditor debe, en este caso, ser parte de la organización, sus políticas y rivalidades, siendo la auditoría algo aparte de su tarea cotidiana.

Un plan de auditoría interna debe (Freeman, 1993: 129):

. Auditar el procedimiento:

Es conveniente enviar previamente al auditado un check list del procedimiento, comentándole los fines y propósitos de la auditoría.

. Detectar los errores:

En los casos en los que se produzcan discrepancias entre los hechos, deben comentarse y ponerse en una lista los hechos relevantes.

. Contemplar una acción correctora:

La prevención del problema pasa por el establecimiento de medidas para solventarlo así como para su no ocurrencia posterior, estableciendo una fecha límite para que la acción correctiva finalice.

En todo momento, la confidencialidad debe garantizarse. Para ello, es importante que el puesto de trabajo del auditor sea cercano al área auditada, pero no dentro del citado departamento.

En cuanto a su entrenamiento para la tarea, un curso debe hacerle familiarizarse con los requerimientos del "aseguramiento de la calidad", los check-list y procedimientos.

E) REVISION POR PARTE DE LA DIRECCION. RESPONSABILIDADES DIRECTIVAS

Enlaza con el estandar número 1 de calidad. Las responsabilidades pueden resumirse en tres:

. Establecimiento de una política de calidad, de tal manera que los empleados entiendan los procedimientos, los implementen y los mantengan.

Un ejemplo típico de la política de calidad debe contemplar:

- Misión del centro/empresa
- Compromiso con la calidad
- Dirección para el "aseguramiento de la calidad"
- Responsabilidades de los empleados
- Documentación existente sobre "aseguramiento de la calidad"
- Funciones sobre las que se han desarrollado procedimientos
- Revisión de la política por parte de la dirección

. Organización del sistema de calidad.

Las descripciones de trabajo del personal deben incluir responsabilidades de calidad. Debe también nombrarse a una persona "quality manager" que asegure el día a día en su cumplimiento.

. Revisión del sistema de calidad.

Debe centrarse en los siguientes aspectos referidos al cliente: calidad de la enseñanza, de los materiales, biblioteca, marcha del curso, evaluación, relevancia de contenidos, así como en el empleador: satisfacción con los objetivos del curso, promoción del alumno una vez finalizado el curso.

4.2. TOTAL QUALITY MANAGEMENT (T.Q.M.)

La premisa de partida es que sólo sobrevivirán aquellos que aumenten la calidad y reduzcan costes. Si una institución no puede ofrecer mayor calidad utilizando menos recursos, probablemente su competidor sí podrá.

Surgió en el mundo de la industria, extendiéndose hacia aquellos mercados con una demanda creciente por la calidad en paralelo a una caída de los precios. En el mundo de la automoción y de la electrónica está extendido al 100% (Freeman, 1993).

Su aplicación en el campo educativo puede ser factible si consideramos la creciente competencia de las escuelas en calidad y precio con vistas a la obtención de un número mayor de alumnos.

Entre los finés del T.Q.M. destacan:

- . Enfocarse hacia las finalidades del mercado
- . Lograr la ejecución de la calidad en todas las áreas
- . Establecer procedimientos simples para el logro de la calidad
- . Revisar continuamente para evitar pérdidas
- . Desarrollar medidas de ejecución
- . Desarrollar una estrategia competitiva
- . Asegurar la comunicación efectiva
- . Buscar continuamente la mejora

Principios:

- . Diseño:

Primero se define lo que el mercado quiere y se traslada a un diseño ejecutable, de tal manera que se chequee antes de comenzar el trabajo que lo planificado cubre la necesidad detectada.

- . Prevención:

Aunque en educación no existen cifras tan concretas como en la industria del coste del trabajo mal hecho, las pérdidas del "volver a hacer" pueden ser considerables; de ahí la importancia de prevenir los posibles errores.

- . Compromiso continuo del personal con las tareas a través de ciertas técnicas.

Métodos:

. Círculos de calidad:

La aplicación práctica del T.Q.M. está basada en los grupos de trabajo naturales o círculos de calidad. Su función es monitorizar la calidad del trabajo en cada área, mejorarla y solucionar problemas de calidad. Todo ello, tras un entrenamiento.

. "Problem solving":

El entrenamiento formal en la resolución de problemas es un componente importante del T.Q.M.

Se puede aprovechar la experiencia del campo manufacturero para aplicarlo a la educación tanto como ayuda para rediseñar el sistema de producción o las herramientas utilizadas, o bien para la identificación de alguna modalidad del diseño que convierta al producto en más fácil de producir o de diseñar.

. Grupos de tareas:

Se utilizan en aquellos casos en los que los problemas no están definidos en un solo área, sino que son multifunción.

Todas estas premisas son familiares en educación, sin embargo la diferencia con respecto al T.Q.M. es la frecuencia de uso y el énfasis en los equipos de trabajo más que en la competencia departamental.

4.3. DIFERENCIAS ENTRE Q.A. Y T.Q.M.

Ambos métodos son intentos de medir la ejecución y mejorarla, sin embargo, existen diferencias apreciables entre ellos, las cuales se reflejan en la figura I.10:

Q.A.	T.Q.M.
<ul style="list-style-type: none"> . Es básicamente un sistema de directivo de revisión para monitorizar e inspeccionar el sistema . Es una declaración de tareas . Es un grupo de procedimientos que señala cómo debe realizarse el trabajo . Es un sistema de auditoría para verificar la fiabilidad de procedimientos . Es un sistema corrector . Es fácil de entender . Entre sus premisas básicas destaca que los standards de calidad se derivan de las necesidades del cliente 	<ul style="list-style-type: none"> . Implica a todos los empleados de la organización hacia la mejora continua . La calidad es medida de forma más o menos continua por el staff . Los grupos de trabajo actúan inmediatamente en los problemas que ellos mismos identifican . Los métodos de trabajo se ajustan diariamente por los grupos con el fin de encontrar modos más efectivos de aumentar la calidad . Deja al grupo libremente encontrar sus propias soluciones . Anima a la reducción de costos
DEBILIDADES	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> . Es burocrático . Los procedimientos tan rígidos inhiben la iniciativa . Es lento para responder a nuevas necesidades . Ignora los costes allí donde el T.Q.M. los utiliza como medida crítica de la ejecución 	<ul style="list-style-type: none"> . Implica un menor control directivo . Se concentra en la medida a corto plazo

DIFERENCIAS ENTRE QUALITY ASSURANCE (Q.A.) Y TOTAL QUALITY MANAGEMENT (T.Q.M.)

Freeman (1993: 164-165) y elaboración propia.

(Fig. I.10)

4.4. CALIDAD TOTAL.

Existen tres métodos universalmente admitidos de gestión, y posterior evaluación de la calidad total (Club de Gestión de Calidad, 1992):

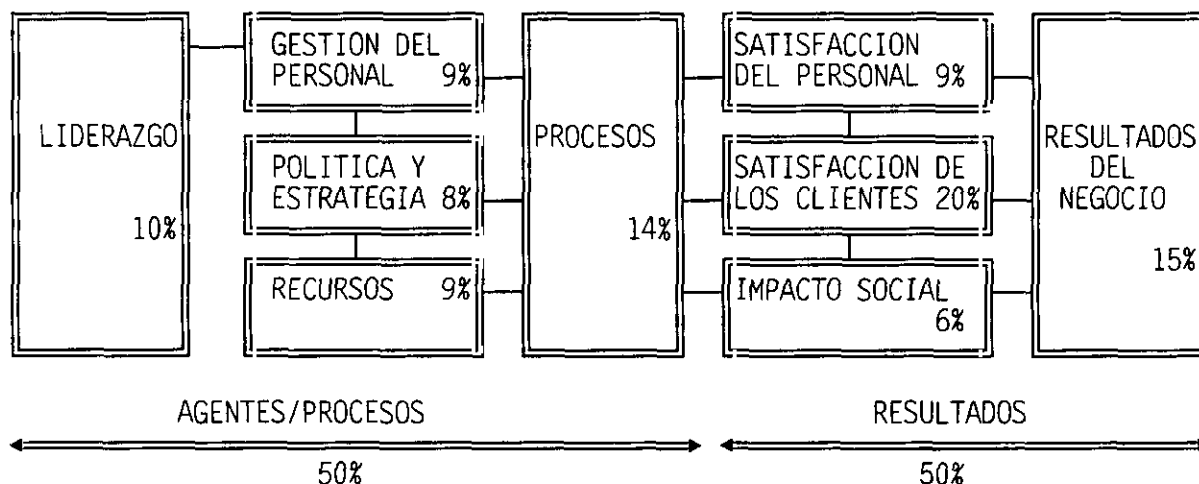
- El **modelo europeo** (1991)
- El **modelo americano** (Malcolm Baldrige, 1987)
- El **modelo japonés** (Deming, 1951)

Catorce de las principales empresas europeas, conscientes de que la gestión de la calidad total era un concepto básico en el desarrollo organizaciones constituyeron en 1988, la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), en reconocimiento a las ventajas competitivas logradas a través de la aplicación de la calidad total.

En 1992, esta fundación estaba ya constituida por 230 empresas. Ese mismo año, con el apoyo de la Organización Europea para la Calidad y de la Comisión de las Comunidades Europeas, presenta el **MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD**, que convertido en premio, se otorga a aquella organización más brillante en gestión de calidad.

Actualmente, la fundación está abierta también al sector público, trabajando en cuatro áreas concretas: Educación, Sanidad, Gobiernos Locales y Servicios Gubernamentales. El premio anteriormente citado se concederá en su aplicación a estos sectores en 1996.

Para nuestro análisis, es particularmente interesante este modelo europeo, caracterizado por los siguientes principios básicos (figura I.11):



MODELO EUROPEO DE GESTION DE LA CALIDAD
(EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT -EFQM-)

(Fig. I.11)

El modelo se articula a través de dos grandes ámbitos:

AGENTES Y PROCESOS:

Comprende el encauzamiento de las aptitudes del personal para producir los efectos deseados.

RESULTADOS:

Implica lo logrado a través de la articulación de las actividades de los agentes.

Los elementos del modelo son los criterios de valoración del progreso de una organización hacia la gestión de la calidad total, mediante la revisión de los nueve criterios mencionados para la adopción de planes de acción basados en las necesidades reales.

El entorno en el que la institución está situada y la calidad de la gestión de la propia administración educativa constituyen dos de las premisas básicas del modelo.

Analicemos ahora pormenorizadamente los nueve criterios mencionados (Club de Gestión de Calidad, 1992):

1. LIDERAZGO:

Implica la revisión del comportamiento de la dirección para conducir la empresa/escuela/organización hacia la calidad total.

Debe ser, por tanto, un conjunto de conductas que contemplen los siguientes parámetros:

- Implicación personal en la calidad total
- Reconocimiento de los esfuerzos y éxitos de los distintos equipos en la calidad total
- Asignación de medios y asistencia adecuadas
- Implicación con clientes y proveedores
- Promoción de la calidad total fuera de la organización

2. GESTION DEL PERSONAL:

Una organización implicada en la calidad total debe contemplar la mejora constante de la gestión de sus recursos humanos a través de la contratación, formación y carrera profesional de los mismos. Ello implica el establecimiento de objetivos conjuntos, la facultad para la toma de determinadas decisiones o acciones y una eficaz comunicación, tanto ascendente como descendente.

3. POLITICA Y ESTRATEGIA:

Contempla la misión de la organización, sus valores y la forma de consecución de objetivos, es decir, el cómo se refleja el concepto de calidad total en las políticas propias.

Deben mostrarse en este apartado tanto la política y la estrategia desde el concepto de calidad total, a partir de la información relevante y de la revisión y mejora continua.

4. RECURSOS:

Los recursos deben estar desplegados de tal manera que sirvan de soporte a la política y a la estrategia.

Se contemplan tanto recursos financieros (gestión del cash flow, coste de calidad), como de información, materiales y aplicación de la tecnología.

5. PROCESOS:

Considera la gestión de todas las actividades empresariales que generan un valor añadido. De esta forma se identifican los procesos clave para el éxito, los parámetros internos y las valoraciones externas y el estímulo de la innovación y la creatividad en la mejora del proceso.

6. SATISFACCION DEL PERSONAL:

¿Qué opinión tiene el personal respecto a su empresa? La mejora de este aspecto debe contemplar tanto ambiente de trabajo, seguridad, comunicación, formación, conocimiento de valores y políticas, etc.

7. SATISFACCION DE LOS CLIENTES:

Estima la percepción que de la empresa tienen los clientes externos con la finalidad básica de mejor satisfacer sus necesidades y expectativas.

8. IMPACTO SOCIAL:

La institución debe satisfacer progresivamente las necesidades y expectativas de la comunidad. Ello incluye los planteamientos empresariales con respecto a la calidad de vida, el medio ambiente y la protección de los recursos naturales.

9. RESULTADOS DEL NEGOCIO:

¿Qué está obteniendo la empresa en lo que respecta a los rendimientos previstos? Se implican tanto medidas financieras como no financieras (o internas de eficiencia y efectividad: costes de la no calidad, nivel de servicios, cuota de mercado, etc).

Siguiendo el esquema anterior, la organización debe seleccionar una serie de áreas (dentro de cada criterio) con particular relevancia para sus actividades, de tal forma que para cada criterio se adjudiquen una serie de puntos, proporcional a los valores máximos reflejados en el esquema general.

En el ámbito de la enseñanza superior y de la formación de postgrado, es un modelo clarificador de la competencia, cuantitativo y equilibrado ya que asigna el 50% a los resultados y el otro 50% a los agentes que lo posibilitan.

En lo que respeta a los otros dos modelos de calidad total citados al comienzo de este epígrafe, han surgido en el sector industrial; sin embargo, señalamos en la figura I.12 sus conceptos básicos e implicaciones para la mejora de la calidad educativa (Club de Gestión de Calidad, 1992):

AUTOR	CONCEPTO DE CALIDAD	OBJETIVOS
E. DEMING	Predicción estadística de costes	Evaluación de prestaciones y costes
A. FEIGENBAUM	Satisfacción global del cliente	Análisis de las necesidades de los clientes
J. JURAN	Percepción del producto por parte del consumidor	Análisis del perfil del cliente
P. CROSBY	Cero defectos	Formación para la conformidad con las especificaciones del producto
K. ISHIKAWA	Control total de la calidad	Formación para la responsabilidad y mejora
G. TAGUCHI	Competitividad del producto. Calidad como virtud del diseño	Coste de la no calidad

MODELOS SIGNIFICATIVOS DE CALIDAD TOTAL

(Fig. I.12)

5. ANALISIS DE INVESTIGACIONES BASICAS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA

5.1. CONCEPTUALIZACION DE LA CALIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO. APROXIMACION HISTORICA.

La llegada del término calidad al terreno educativo es un tema ciertamente reciente, aunque ya desde tiempo atrás, se barajasen términos como "excelencia", "logro", "eficacia", etc.

Los distintos autores rehuyen una definición única de calidad y analizan las dimensiones que configuran las diferentes definiciones. La palabra en sí posee variedad de significados. Cabe identificar cuatro empleos diferentes de la misma:

- Atributos específicos o esencia definitoria de un colectivo (la calidad de una escuela). Diferentes observadores pueden identificar como esenciales características distintas; por tanto, no se implican juicios de valor.
- Una interpretación normativa incluye definiciones relativas a la excelencia, con lo cual ya estamos introduciendo juicios de valor.
- En el momento en que a la definición anterior la añadamos un mejoramiento, ya estamos acudiendo a una escala normativa de valores.
- Si hablamos de rasgos o juicios no cuantificados, valoramos intuitivamente, y a veces, lo distinguimos en contraste con la cantidad.

En los años 50, la mejora de la enseñanza obligatoria se plasmaba en esfuerzos económicos para la dotación material de las escuelas así como en reformas curriculares; con el transcurrir de los años, los esfuerzos se dirigieron a la educación integral, acudiendo a aspectos de organización, métodos de evaluación, factores cualitativos, etc. Digamos que la perspectiva pasó del énfasis en las destrezas a la educación global que sirviera al alumno para enfrentarse a los retos de la sociedad.

"La confirmación de que la calidad constituía una prioridad nueva entre educadores y políticos se puso de relieve en el vivo interés suscitado por una conferencia internacional especialmente celebrada al respecto en Washington D.C. en mayo de 1984, patrocinada conjuntamente por la OCDE y las Autoridades Federales de los Estados Unidos" (OCDE, 1991: 14).

En los años siguientes, tienen lugar otras conferencias internacionales referidas a currículum, al papel de los profesores y a la evaluación. La calidad es aún conceptualizada en términos amplios, abarcando tanto el funcionamiento de las escuelas como de las políticas educacionales. Surge entonces la preocupación por una limitación del término con la finalidad de llegar a una definición operativa del mismo. Pese a la necesidad de la operativización, no se consiguió llegar a una definición estricta y única en los distintos países. "Se optó por el análisis de diferentes interpretaciones de la calidad a la luz de la experiencia internacional... Sin embargo, los descubrimientos a menudo fueron contradictorios... La especificidad de la mayoría de las investigaciones limitó el grado en el que pueden generalizarse las conclusiones derivadas de las mismas" (OCDE, 1991: 16).

Con estos interrogantes y dudas de partida la OCDE elabora a través de informes ministeriales y conferencias internacionales (Currículo esencial y destrezas esenciales -1985-, Dirección Escolar -1986-, Calidad en Educación: el papel vital de los profesores -1986- y Evaluación y Supervisión del sistema escolar -1986-) un informe, el cual consta de tres partes bien diferenciadas:

A) CALIDAD: CONCEPTO Y PREOCUPACION

En este apartado, trata de identificar de forma conceptual las dimensiones de la calidad y sus enfoques.

La importancia de la calidad y el interés por la dimensión cualitativa de la escolarización, se traduce de forma diversa según las prácticas educacionales de cada país. Esta preocupación se origina por el convencimiento en los años 60 de que la educación era un bien positivo para el individuo, consecuencia del optimismo de los años inmediatos a la posguerra: Se pasó de una sociedad industrializada a otra postindustrializada en la que lo más importante era la producción de conocimientos y de bienes.

La preocupación por la calidad en estos años se traduce en crear más escuelas y contratar más profesores, partiendo de la premisa de que el "desarrollo educacional constituía un determinante clave de la generación de riqueza" (OCDE, 1991: 22).

En los años 70, las economías de los países de la OCDE se estancaron con los nuevos precios del petróleo, se aumentó el desempleo y ya no siguió vigente la idea de que a más educación más prosperidad. En ocasiones, las escuelas fueron culpadas de no preparar adecuadamente a los alumnos para la incorporación al mundo laboral: Educación deja de ser sinónimo de movilidad social.

El declive económico coincide, al contrario de lo que sucedió en los 60, con un descenso en los índices de natalidad; ya no era necesario seguir contratando más docentes. El énfasis se situaba ahora en medir el rendimiento de los ya contratados.

No pretendemos ser generalistas ni reducir el complejo panorama de los años 70 a conclusiones válidas en cualquier país ni establecer relaciones causales óptimas: Otra hipótesis explicativa complementaria radica en el hecho de que independientemente de la recesión, los sistemas educativos comienzan ya en estos años a plantearse una revisión de planes formativos consecuencia de la puesta en marcha de las reformas, para medir el grado de consecución de los objetivos planteados años atrás. Es justificable una revisión cuando ya se han invertido en los años anteriores tantos esfuerzos personales como materiales en educación. La coincidencia de esta revisión con el período de crisis, mediatiza en cierta forma los resultados.

Dada la complejidad de los sistemas educativos, una reforma de la estructura y de la organización no resuelve los problemas de la calidad, debe atenderse a la práctica de la organización en el nivel de escuelas concretas, en el ámbito de contenido y procesos. Un cambio macroestructural sin otro microestructural deja el problema en la situación de partida. Sin embargo, los componentes de microestructura son los de más difícil cambio, y los más estables a lo largo del tiempo.

En este punto concreto, surge la necesidad de concentrarse más atentamente en las escuelas, en los siguientes aspectos básicos:

- Alargamiento de la edad mínima de salida de los alumnos.
Ello lleva consigo el atraerse más que nunca la motivación de los mismos.
- Atención a la igualdad de acceso y oportunidades.
- Problemática referida al profesorado.
- Sobrecarga de exigencias a las escuelas como responsables del proceso de socialización del alumno.

Sin embargo, existen otros medios de influencia cada vez más importantes: televisión, y cultura visual sobre la cultura impresa y los estímulos lectores con los cuales la escuela no puede competir (costumbres familiares, actividades extraescolares, etc).

En los años 80 la tendencia vuelve a cambiar: Retoma fuerza el componente humano y la importancia de la educación, consecuencia del cambio económico y de los avances tecnológicos.

"Algunos llegan incluso a afirmar que lo que determina ahora un rendimiento económico sano en los países de la OCDE en comparación con años anteriores es la capacidad de producir bienes y servicios de calidad elevada gracias a una fuerza laboral que posee de modo correspondiente unos conocimientos y unas destrezas de calidad elevadas. En suma, alienta una variedad de poderosos argumentos económicos y tecnológicos tras el interés actual por la calidad en educación" (OCDE, 1991: 29).

Sin embargo, siguen sin destacarse las implicaciones de las escuelas en las áreas de calidad, aunque aparecen aspectos nuevos tales como la formación de adultos y la educación no formal. Las nuevas tecnologías están ya subrayando la obsolescencia de la escuela en sus enseñanzas, motivado por el volumen ingente de cambios científicos: Surge ahora la formación como actualización y renovación continuas.

La aportación de la educación a la economía de un país siempre se da a largo plazo y de forma a veces más indirecta que evidente. A largo plazo, un país con escuelas no eficaces puede llegar a perder la competencia en la economía mundial.

Otro punto que vuelve a ser estudiado en los años 80 es el de la influencia de las escuelas en los alumnos. Tras los informes y estudios de Coleman (1966) y de Jencks (1972) que pusieron en tela de juicio la existencia de la influencia de la escuela e hicieron tambalear la idea del igualitarismo en educación, poniendo de manifiesto el bajo porcentaje de variación explicado en el rendimiento de los alumnos por la diferencias entre las escuelas, y elevando la importancia de los efectos relativos de la escuela y los antecedentes familiares, se realizan nuevos estudios que replantean los anteriores y los mejoran arrojando resultados específicos. De hecho, Coleman y Jencks no afirmaron que las escuelas no constituyeran diferencia alguna; lo que no se encontraron fueron diferencias significativas entre las escuelas y sus variables escolares.

Probablemente no existía una buena definición de partida del problema de investigación. La reformulación de investigaciones en este campo ha centrado las diferencias no entre las escuelas como macroproyectos sino que se ha centrado en las realidades cualitativas del aula.

B) AREAS CLAVE EN EL EMPEÑO POR LA CALIDAD EN LAS ESCUELAS Y LOS SISTEMAS ESCOLARES

El Informe analiza aquí políticas y casos prácticos específicos, centrándose en varios componentes que pudieran conceptualizar un sistema de calidad. Estos indicadores son los siguientes:

- RENDIMIENTO ACADEMICO

¿Debe estimarse la calidad docente por el logro de los objetivos referidos a resultados de rendimiento académico en el sistema escolar?

- CURRICULUM

¿Debe estimarse la calidad por el diseño, aplicación y evaluación del currículo en la escuela?

El currículo en los últimos años se ha convertido en un tema de actualidad porque es criticado desde todos los sectores sociales por estar excesivamente alejado del sistema laboral. Su planificación debe realizarse desde una teoría a priori, con una serie de valores subyacentes. "Debe ser amplio, equilibrado, relevante y diferenciado" (OCDE, 1991: 90).

- Amplio y equilibrado: Debe proporcionar una indicación clara con respecto al territorio a cubrir, basándose en teorías del currículo refrendadas por especialistas.
- Relevante: Orientado hacia el trabajo, de tal forma que el conocimiento se estructure de tal forma que se permitan ver las partes con susceptibilidad de aplicación práctica para la mayoría.
- Diferenciado: Debe atender a todos los niveles de capacidad sin estratificación.

Un buen currículo no es necesariamente uniforme: Debe existir una serie de rutas o áreas hacia las distintas partes del saber de tal forma que el alumno pueda desarrollar intereses y capacidades hasta los niveles más altos posibles.

Otro problema existente en la actualidad es el retraso cultural en el sentido de que las escuelas reaccionan hacia el cambio social con una rapidez inferior a la de otras instituciones.

"Se hace necesario derivar un currículo básico de las exigencias de la cultura y de la economía, los usos del conocimiento y de una serie de procesos de aprendizaje, incluyendo estilos y estrategias de enseñanza y aprendizaje" (OCDE, 1991: 77).

"Uno de los hallazgos más significativos...es el interés que atribuyen los patronos a aquellos aspectos del currículo que no son necesariamente cognitivos o instrumentales. Resulta evidente que los empresarios valoran de modo tan elevado estas características de la conducta como los resultados cognitivos de la escolarización" (OCDE, 1991: 82). Esta idea, pronunciada en 1987, es hoy más vigente que nunca.

- **PROFESORADO**

La formación de profesores debe ser capaz de potenciar la capacidad de traducir los propósitos formulados en los objetivos, en objetivos operacionales y esquemas de trabajo, a través de un adiestramiento inicial y una formación continua posterior. Ello implica la consideración del currículo no como un todo sino de unidades menores dentro de un todo a fines docentes y de evaluación.

Una mejora en los procesos de planificación y evaluación del currículum es la orientación personal, académica y profesional al estudiante, de tal forma que la relación profesor alumno se torne mucho más motivadora y activa.

C) RESUMEN DE DESCUBRIMIENTOS Y CONCLUSIONES PRINCIPALES

Al poseer cada escuela una vida propia, no existe una norma rígida de éxito. Debe tenderse a conocer a lo que cada una debería aspirar.

De los hallazgos anteriores se deduce que existen ciertas características que parecen desempeñar un papel esencialmente relevante en la determinación de los resultados deseables, los cuales van más allá de los buenos logros escolares para abarcar todos los objetivos de una escuela" (OCDE, 1991: 166).

- Compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.

Las "buenas escuelas" son aquellas que brindan el clima idóneo para el aprendizaje, ello implica que en todos momento sus normas deben ser claras, conocidas y estar al alcance de todos.

- Investigación.

- Planificación en la toma de decisiones en un marco de experimentación y evaluación.

Ello implica al personal de la escuela, en una gestión colegiada.

Lleva al tema de la estabilidad del personal y su desarrollo de acuerdo a las necesidades pedagógicas y organizativas de cada escuela.

- Currículum planeado y coordinado.
- Profesores eficaces.

"Una escolarización eficaz en todos los niveles depende de una fuerza docente muy cualificada y motivada. Las tareas de los profesores son ahora más complejas y exigentes que en el pasado. Han de responder a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en pro de una participación más democrática en las escuelas. Es preciso volver a examinar el reclutamiento, las condiciones de trabajo y la formación de los enseñantes así como su rango, sus incentivos y sus perspectivas profesionales" (OCDE, 1991: 96).

En la formación del profesorado parecen fundamentales los siguientes parámetros (OCDE, 1991: 99):

- . Equilibrio entre teoría y práctica
- . Formadores de formadores altamente cualificados
- . Adiestramiento basado en la competencia

- Organización y gestión.

Dentro de esta macrovariable nos encontramos factores tales como:

- . Tamaño y proporciones entre profesores y alumnos.

Esta cuestión está directamente relacionada con el clima escolar. Es de suponer que la dedicación y motivación constituyen factores relevantes la hora de distinción entre escuelas eficaces o no.

Ello influye también en los métodos de enseñanza: A menor número de alumnos por clase la atención será más individualizada. El mayor número es una barrera a la eficacia docente.

Estilos de dirección y de gestión

Existe coincidencia en afirmar que una dirección escolar positiva afecta positivamente a la escolarización, sin embargo no hay consenso en determinar la forma de organizar y ejercer esta dirección:

- . Jerarquía piramidal
- . Dirección colegiada
- . Elección por un período determinado de tiempo

Sea cual sea el procedimiento de gestión, éste debe:

- . Fijar objetivos de calidad y proporcionar los medios para alcanzarlos
- . Supervisar la aplicación de estrategias
- . Emplear tecnologías de información

Rodríguez Espinar (1991) afirma que la conceptualización de la calidad de una organización debe partir de unas premisas básicas:

1. Tipo de sistema considerado:

- Sistema racional.

Si se considera a los centros docentes como sistemas racionales, el énfasis se dará en la calidad del producto (eficacia) y en la economía de la producción (eficiencia). De esta forma la calidad se podrá explicar atendiendo a:

- . Un modelo de producción en el que la calidad se resuelve abogando por un modelo explicativo de transformación de los inputs (alumnos) en outputs (graduados).
- . Un modelo de desarrollo global en el que la calidad estará determinada por el valor añadido que consigue generar en todos sus miembros en cuanto a su progreso y desarrollo personal.

- Sistema natural.

"Examina el rendimiento en relación al mantenimiento del sistema y a su soporte social" (Rodríguez Espinar, 1991: 49). Parte de un modelo orgánico en el que la organización debe afrontar la demanda creciente de mayor calidad e individualización en el producto o servicio que presta.

- Sistema abierto.

La calidad se contempla desde la perspectiva de la adquisición de recursos, considerándose como incremento de la calidad el incremento de medios.

Para este autor, no puede darse una única conceptualización de la calidad, dependerá del enfoque evaluativo desde el cual se evalúe dicha calidad:

- . Calidad es la cantidad de objetivos alcanzados o el grado en que los fines se han cumplido.
- . Calidad implica a la docencia impartida por el profesor y a la productividad de las publicaciones.
- . Calidad en relación a los recursos empleados.
- . Calidad en relación a los productos (los graduados en variables tales como ganancias profesionales, puestos de trabajo conseguidos, etc.).
- . Calidad en relación a la oferta de estudios; se parte de la concepción de que el número de títulos que ofrece un centro es indicador de calidad, así como el número de "productos exclusivos" o titulaciones atrayentes ofertadas.

Sin embargo, todos ellos son enfoques parciales de la calidad que deben ser aunados: Se trata de lograr el máximo valor añadido. "La verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros" (Rodríguez Espinar, 1991: 69).

Otros autores (Mora Ruiz, 1991a) señalan los siguientes enfoques sobre la calidad:

1. La calidad como reputación:

Es un enfoque típicamente americano. Presupone que profesores de otras instituciones pueden prejuzgar la calidad de escuelas distintas a la suya desde un punto de vista subjetivo. "Es un enfoque típicamente americano, ya que en su sistema universitario es común confundir calidad con reputación" (Mora Ruiz, 1991a: 33).

2. La calidad como disponibilidad de recursos:

Frente al anterior, es un método de consideración basado en medidas objetivas. Se consideran cuatro tipos de recursos: Personal o profesorado (medido a través de publicaciones, premios o proporción de doctores), medios físicos (medido en número de aulas, biblioteca, laboratorios, etc, calidad y tamaño de los mismos), recursos financieros y estudiantes.

"Bajo este punto de vista, se valora la calidad de una institución por la calidad académica de los alumnos que admite y por los medios de que dispone, aunque no por la adecuada e intensiva utilización de estos medios" (Mora Ruiz, 1991a: 34).

3. La calidad a través de los resultados:

¿Cuál es el resultado global de los graduados una vez que se han incorporado al mundo laboral? El problema que se genera con este enfoque es que la realidad se impone y las instituciones con mayor reputación atraen a los mejores y producen los graduados con mejores posibilidades de empleo y de salarios.

4. La calidad a través de los contenidos:

Implica la consideración de la complejidad que acompaña al proceso de aprendizaje. Corre el riesgo de que se evalúe la calidad por los programas más "novedosos", desprestigiando los hasta ahora tradicionales.

5. La calidad por el valor añadido:

Considera como primordial lo que el estudiante ha aprendido en el centro. Por tanto, se centra en variables que contemplen la diferencia entre la formación del alumno al inicio y al fin del programa. La gran dificultad estriba en la medida de aislar los efectos de la institución de otros ajenos a ella.

¿Cuál de todas es la mejor? Ninguna. "Todas ellas juntas, debidamente ponderadas, sí deben dar una cierta idea de la calidad de una institución; cada una de ellas contiene alguna información válida y puede contribuir a entender el problema de la educación superior" (Mora Ruiz, 1991a: 37).

5.1.1. LITERATURA RECIENTE SOBRE ESCUELAS EFICACES

Después de estos intentos clasificadores que sentaron la base de los posibles componentes básicos de un sistema de calidad, la literatura sobre escuelas eficaces ha ido más allá, identificando una serie de variables asociadas a un mejor logro de los alumnos, considerando preferentemente las variables del proceso educativo antes que los recursos generales de los centros, como elementos determinantes del rendimiento académico (Castejón, 1993: 221).

Si se considera a la institución escolar como un sistema social dinámico, con cultura propia, la cuestión a investigar es si la diferencia entre las mismas es la que determina las desigualdades en el rendimiento académico de los alumnos, manteniendo constantes variables de "input" (status de procedencia del alumno).

La investigación reciente nos puede ayudar a determinar algunas conclusiones generales en los siguientes sentidos (Castejón, 1993):

- Manteniendo constantes las variables de entrada, existen diferencias entre los centros referidas al rendimiento académico, pudiéndose aducir que estas diferencias covarían con variables procesuales del centro.
- Los logros en cuanto a rendimiento académico del alumno son superiores a lo que podría esperarse en función de la predicción referida a variables socioeconómico-culturales.
- El buen clima escolar y la satisfacción varían según el tipo de centro escolar.

Llegado a este punto, la investigación en Estados Unidos se ha centrado en la identificación de las variables diferenciales de aquellas escuelas con mayores niveles de logro. Los factores considerados son los siguientes:

- Liderazgo de la dirección del centro, regulación de la disciplina, sentido de comunidad.
- Profesorado, estabilidad del mismo, expectativas, capacitación inicial, experiencia profesional, sentimientos positivos hacia su tarea (Good y Brophy, 1986).

Estas variables del profesorado inciden positivamente en los resultados académicos de los alumnos, ya que un profesor motivado y estable posibilita la consecución de una línea de actuación coherente.

- Currículum
- Implicación de los padres
- Planificación de la enseñanza y proyecto educativo.
- Clima institucional del centro.

Un clima ordenado y regulado de forma clara está asociado con la eficacia escolar, el cual se asocia a la compartición de normas claras por parte de profesores y alumnos, al aprendizaje de tipo cooperativo, así como a la coordinación entre profesores.

- Características instructivas.

En este apartado, la investigación recoge variables del tipo: Objetivos delimitados, estructuración de actividades escolares, tutorías del profesor a los alumnos, expectativas altas del profesor a los alumnos.

5.2. MODELOS DE INVESTIGACION SOBRE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Existen diferentes modelos clasificatorios atendiendo al criterio adoptado:

A) FUNCION ATRIBUIDA A LA INSTITUCION ESCOLAR.

Se sitúan en este apartado los modelos "entrada-salida" ("input-output"), proceso-producto, entrada-proceso-producto y contexto-entrada-proceso-producto, aunque se pueden reducir a dos: Entrada-salida, Entrada-proceso-producto.

Modelo entrada-salida

En este modelo, el centro es considerado como un conjunto de variables que contribuyen junto a características personales o sociales del alumno (inteligencia, clase social, entorno cultural) al rendimiento o producto final.

Es un modelo aditivo, en el que los factores son independientes (Castejón, 1993: 225); no se tiene en cuenta la varianza común de las características de los alumnos con los procesos que tienen lugar en el centro docente. Metodológicamente cuenta como bases estadísticas con el análisis de regresión múltiple y los métodos de partición de varianza.

Los estudios clásicos sobre los efectos de la escuela (Coleman, 1966) se realizaron de acuerdo a este modelo. Las conclusiones que aportaron señalan la poca explicación de la varianza ofrecida por las escuelas en los resultados de los alumnos. Se insistía en que era el ambiente en el que se desenvolvía el alumno, variable de entrada, la razón básica para explicar el rendimiento obtenido por los alumnos en la escuela.

Los avances estadísticos recientes han hecho tambalear en cierta medida estas conclusiones, al utilizar modelos de análisis y partición de la varianza jerárquicos que no permitían separar los efectos únicos de los efectos comunes, impidiendo establecer los efectos combinados tanto de variables de entrada y de efectos de la escuela en conjunto.

Como limitación, podemos reseñar que el análisis de la comunalidad no ayuda a comprender el específico tipo de interacciones producido entre las variables.

Modelo entrada-proceso-producto

Este modelo incorpora tanto las variables de tipo familiar y personal de profesores y alumnos como las variables de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en las escuelas (Centra y Potter, 1980).

Difiere del anterior en que no sólo contempla más variables, sino también la relación que se establece entre ellas. Es una reacción interactiva, en el sentido de que la escuela no es un componente más de influencia sino que se combina con el resto de variables para producir los efectos.

Su contribución a las investigaciones ha sido notable ya que apunta a una interrelación de variables en la que todos los factores se refuerzan mutuamente.

"No podemos pretender hallar una causalidad lineal, sino más bien estructural, recíproca e interactiva" (Castejón, 1993: 226). De esta forma se posibilita el establecimiento de relaciones, influencias e interacciones entre variables que pueden contrastarse empíricamente.

Los distintos estudios realizados se han centrado no tanto en el resultado final (salida) como en los cambios que se producen en el proceso educativo: Los experimentos son los siguientes:

- . A través de pruebas, se sustraen las puntuaciones pretest de las posttest, analizando posteriormente las diferencias. "Las variaciones de este procedimiento incluyen el empleo de las puntuaciones de las ganancias residuales, las puntuaciones estimadas de cambio verdadero y las puntuaciones de cambio estandarizadas" (Castejón, 1993: 226).
- . Análisis de covarianza, en el que las variables covariadas pueden ser una medida pretest de las características iniciales de las variables de entrada.
- . Uno de los problemas básicos de los primeros investigadores es cómo aislar los efectos de la escuela, de variables no escolares no modificables por la escuela. De ahí surgió la técnica de la regresión múltiple, utilizando el análisis de los residuales de la regresión.

"Un resultado que provee una estimación de los efectos de los factores no escolares sobre el rendimiento es la predicción de logro medio de la escuela basada solamente en los factores de entrada. La diferencia entre la puntuación obtenida y la predicha es una medida de la eficacia de la escuela. Una diferencia positiva indica que los procesos educativos escolares están relacionados positivamente con el rendimiento, después de controlar estadísticamente los factores de entrada" (Castejón, 1993: 227).

Sin embargo, en este modelo se aprecian debilidades metodológicas, que arrojan puntuaciones residuales positivos y negativos, así como la consideración de la escuela como un todo sin diferenciar cursos o materias. Otra debilidad es la no utilización de diseños multivariados y longitudinales que permitan realizar inferencias causales.

Uno de los trabajos más concretos realizado en España en los últimos años fue realizado por Castejón y colaboradores (1993) con los siguientes parámetros:

a) Datos de identificación:

Muestra:

1924 alumnos (de 24 centros de Bachillerato). 126 profesores

Curso: 1º BUP

Lugar: Alicante

Tipo de muestreo:

Conglomerados al azar estratificados con afijación proporcional según el n° de aulas

Nivel confianza: 95%

b) Variables consideradas:

Relativas al alumno:

- . Nivel socioeconómico familiar (evaluado por los propios alumnos en una escala de 1 a 5)
- . Nivel profesional de los padres (atendiendo al nivel cultural en una escala de 1 a 5)
- . Inteligencia general (test psicométrico)
- . Calificación global del alumno en E.G.B.
- . Autoconcepto (evaluado con un instrumento propio) tanto de autoestima personal como autoconcepto académico
- . Motivación (evaluada con un instrumento propio) en la que se analizan tanto las expectativas de rendimiento, la sobrecarga de trabajo académico e interés por el estudio.
- . Notas finales de 1° de BUP en las asignaturas principales del currículum.
- . Percepción de las características físicas del centro.
- . Percepción de las características organizativas del centro.
- . Percepción de las características instructivas del centro.
- . Percepción de las características psicosociales del centro.

Relativas al profesorado:

- . Nivel académico (licenciado, cursos de doctorado, doctorado, etc).
- . Años de experiencia profesional.

- . Años de permanencia en el centro.
- . Motivación personal y profesional (medida con un cuestionario propio).
- . Satisfacción con el centro (medida con un cuestionario propio).
- . Percepción de las características del centro, referidas a la percepción de las características físicas del centro, características instructivas, características organizativas, características psicosociales, al director, al sentido de comunidad del centro, al plan de centro, etc.

c) Procedimiento:

- A los alumnos se les aplicaron las pruebas pretest en el primer trimestre del año académico. Las calificaciones finales se obtuvieron de las Actas de Evaluación.
- En primer lugar se estableció una matriz de correlaciones (r de Pearson) para todas las variables implicadas, tanto relativas al profesor como a los alumnos.
- A continuación se utilizó el método de regresión paso a paso (stepwise) para la selección de aquellas variables que aportaran una contribución independiente mayor para la predicción del rendimiento.
- A partir del análisis de regresión, se utilizó el análisis de residuales, empleando los errores de estimación.

"Aquellos residuales que presenten valores extremos no predichos, correspondientes a cada centro, nos indican los centros con mayor o menor logro que el esperado en función de las características de entrada de los alumnos. Se convierten así en índices de eficacia del centro" (Castejón, 1993: 233).
- El análisis de covarianza se utilizó para la obtención de las medias ajustadas de cada centro en el rendimiento final de los alumnos, controlado el efecto de las variables de entrada.

- Para el establecimiento de las relaciones entre variables que contribuyen a establecer las diferencias en el rendimiento académico promedio de los alumnos pertenecientes a los distintos centros, se lleva a cabo un análisis causal en el que se contemplan las variables seleccionadas en el análisis de regresión.

d) Resultados:

- Los factores individuales de entrada (rendimiento, nivel económico y autoconcepto) son los factores que tienen un efecto mayor a la hora de explicar el rendimiento medio de los alumnos del centro.
- Los factores de percepción por parte del alumno de los procesos educativos e instructivos del centro tienen un efecto menor.
- En lo que respecta a las variables del profesorado, los años de experiencia docente influyen significativamente y de forma negativa en el rendimiento medio de los alumnos.
- Igualados los distintos centros con respecto a las variables de entrada es posible identificar aquellos con mayor o menor rendimiento medio de los alumnos así como atribuir estas diferencias en rendimiento a un mayor o menor aprovechamiento de las capacidades iniciales de los alumnos.
- La percepción de los procesos educativos por parte de profesores y alumnos no influye en el rendimiento de la forma que tradicionalmente se ha señalado.
- "Los factores diferenciales parecen situarse en los elementos relativos a las características individuales de profesores y alumnos" (Castejón, 1993: 239).
- Los determinantes del rendimiento residen en las características individuales de los alumnos y, en menor medida, en la percepción de características reguladoras del orden, la disciplina y la estructura, en interacción con características motivacionales.

Podemos concluir afirmando que la efectividad de los centros no es asumible de una forma muy marcada en las variables de proceso del centro, lo cual contradice en cierta medida el movimiento de escuelas eficaces.

6. ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN POR PAÍSES EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

6.1. INTENTOS DE CLASIFICACIÓN DE ENTIDADES DE ENSEÑANZA SUPERIOR ATENDIENDO A CRITERIOS DE CALIDAD

6.1.1. ESTADOS UNIDOS

Este proceso es conocido como "acreditación". Se lleva a cabo tanto a nivel institucional como a nivel de facultades o programas académicos.

A nivel institucional se realiza a través de una de seis asociaciones de instituciones de enseñanza superior agrupadas según las regiones. En la acreditación no participan entidades gubernamentales, siendo responsabilidad exclusiva de las asociaciones, las cuales establecen en sus reuniones anuales sus propios criterios y procedimientos.

Como partes integrantes del proceso de acreditación, se destacan las siguientes (MEC, 1989):

- Visita del equipo de "examinadores" al campus en cuestión.
- Acreditación cada cinco años (o cada diez en el caso de las más complejas).
- Examen de los siguientes elementos:
 - . Recursos docentes
 - . Recursos económicos
 - . Recursos físicos (aulas, laboratorios, biblioteca)
 - . Planes de estudios
 - . Organización administrativa
 - . Selectividad del alumnado

Posteriormente se elabora un informe y trata de establecerse una cuantificación de todos los elementos implicados.

Otros rankings bien conocidos son:

- . Los que aparecen periódicamente en periódicos como "The New York Times" o "The Wall Street Journal"
- . "The Gourman Report, a Ranking of Graduate and Professional Programmes in American and International Universities".

En EE.UU. se afirma que la competitividad a largo plazo va ligada a la calidad del sistema educativo; no existe competencia de productos y servicios sin calidad en el sistema, adaptando el sistema a las necesidades productivas; para ello:

- La competencia del titulado debe estar garantizada en el momento de la contratación.
- Las materias deben estar en conexión con la realidad empresarial.
- El currículum de los centros debe modificarse según cambie el entorno empresarial.
- Los hombres de empresa deben colaborar en la elaboración de los planes de estudio para un mejor ajuste.

6.1.2. FRANCIA

La evaluación institucional se lleva a cabo a través del Comité Nacional de Evaluación. En Francia debe considerarse como particular de su sistema superior que hay dos sistemas: uno de enseñanza superior y otro de investigación, regido este último por el Centro Nacional de Investigación Científica, al mismo tiempo que existe una enseñanza superior no enraizada en las universidades: las Escuelas de Ingenieros y de Comercio.

El Comité fue creado en 1984 a petición del Presidente de la República al cual reporta. No existe todavía una clasificación atendiendo a criterios de calidad; existen varias clasificaciones en función de las diferentes misiones de la universidad, la investigación, etc.

6.1.3. ESPAÑA

En España, la preocupación por la calidad de la educación se agrava aún más en el caso del nivel universitario, que debiera tomarse como modelo para el resto del sistema educativo. Es de suponer que la organización básica de la Universidad está pensada para la formación de profesionales altamente cualificados que se adapten al mercado laboral de un sistema industrial. Eso es lo que propugna la Ley de Reforma Universitaria (1983) en su preámbulo: "La institución social mejor preparada para asumir hoy este reto del desarrollo científico-técnico es la Universidad".

Sin embargo, es de todos conocido que la Universidad actualmente considerada es incapaz de incorporar inmediatamente a los estudiantes en el entorno laboral.

¿De dónde surge este desfase? ¿Qué es lo que demanda el mercado? Este requiere profesionales con unos instrumentos cognitivos y mentales que la masificación y los métodos universitarios tradicionales no consiguen proporcionar a los estudiantes.

En esta situación, las empresas esperan que la Universidad forme profesionales, cuando es una realidad que lo que prepara son titulados con especializaciones diversas, los cuales tras un largo y, a veces, penoso proceso adaptativo se van convirtiendo en profesionales. Tal y como se analizará posteriormente, lo importante en la Universidad es ofrecer una formación de base; una vez conseguida ésta, los empleadores consideran que la persona podrá "aprender" cualquier especialización en la propia empresa.

Si partimos de la premisa de que la educación debe adaptarse a los nuevos cambios estructurales y tecnológicos en Europa, observamos que existe una demanda creciente de estudios económicos pero sus principales usuarios consideran que están fuera de la realidad.

La pregunta por la calidad sólo tiene sentido si se parte de un principio de autonomía universitaria que permita a las universidades competir entre sí. Ello constituyó uno de los principios de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, que fue uno de los pilares para la creación de universidades autónomas públicas y en competencia. Ello tiene su origen en la Constitución de 1978 que reconoce la autonomía de las universidades en su artículo 27.10 y la atribución de competencias en materia de educación a las CC.AA.

La Universidad está llamada a desempeñar un papel decisivo en la legitimación de conocimientos. No obstante, este papel no se lleva a cabo en nuestro sistema educativo. Es de suponer (como afirma la Ley de Reforma Universitaria en su Artículo 31 de su Título 4) que la finalidad de los cursos de doctorado y los estudios de postgrado es la especialización y formación en técnicas de investigación en un área de conocimientos determinada.

No obstante, debe reconocerse que la Universidad, motivada por los profundos cambios que más adelante se analizarán, vive un proceso de renovación, que está poco a poco superando la polarización teoría-práctica a través de la investigación, proceso de alta eficacia si se enfoca desde un punto de vista pragmático-empresarial.

Sin embargo, también debemos considerar que nuestro sistema educativo no ha prestado en el pasado especial relevancia al tema de la calidad en la educación; por tanto, existe la ausencia de una cultura de calidad universitaria (Rodríguez Espinar, 1991). Siguiendo a este autor, otros países han fijado con anterioridad las reglas del juego y lo peligroso es que nosotros las adaptemos sin reflexiones sobre la adecuación a nuestra realidad.

La L.R.U. (1983) no presta especial atención a la calidad universitaria. En el apartado de la evaluación sólo se cita la del profesorado en su apartado 45.3.

La L.O.G.S.E. -Ley de Ordenación General del Sistema Educativo- (1990) dedica el título cuarto a la calidad de la enseñanza, destacando como conjunto de factores que la favorecen a la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema.

Aprobado el Real Decreto que establece las normas básicas para la creación y reconocimiento de Universidades Públicas y Privadas tras una larga dilación el día 12 de abril de 1991 (Real Decreto 557/1991. BOE del 20 de abril de 1991), sigue básicamente las recomendaciones de la Ley de Reforma Universitaria en su Título 8, ley renovadora en 1983 cuando fue aprobada; sin embargo, en estos años transcurridos, obviamente las condiciones del mercado de trabajo, las ofertas formativas y las necesidades difieren, casi diez años después.

La L.R.U. señala que para que una universidad privada sea reconocida como tal (Título octavo), debe, bien ser reconocida por ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial haya de establecerse (artículo 58. Apartado 1, párrafo a), por ley de las Cortes Generales de acuerdo con el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma (artículo 58. Apartado 1, párrafo b). Una vez realizado lo anterior, el Gobierno determinará el número de centros y las exigencias mínimas que deberán tener para su reconocimiento (artículo 58. Apartado 2). Sin embargo, el reconocimiento deberá pasar por la aprobación de la Comunidad Autónoma correspondiente a propuesta de la propia Universidad y previo informe del Consejo de Universidades (artículo 58. Apartado 3). Una vez realizado esto, el Gobierno será el encargado de la homologación de los títulos expedidos por estas universidades (artículo 58. Apartado 4), considerando que para que un título expedido por un centro privado de enseñanza superior sea homologado, es necesario que estos centros estén integrados en una Universidad privada o adscritos a una pública (artículo 58. Apartado 5).

Todos estos aspectos, constituyen unos mínimos generales que deben garantizar la calidad de la docencia e investigación universitarias.

Lo único que la L.R.U. les reconoce a este tipo de centros en su artículo 59, es la posibilidad de regirse por sus propias normas de organización y funcionamiento.

La L.R.U. afirma también en su disposición adicional tercera, que la aplicación de esta ley a las Universidades de la Iglesia Católica, se ajustará a los acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede. El decreto de 1991 no afecta a este tipo de universidades: La Universidad de Deusto (ligada a la Compañía de Jesús), la Universidad de Navarra (ligada al Opus Dei), la Universidad Pontificia de Salamanca (ligada al Episcopado Español) y la Universidad Pontificia de Comillas (ligada a la Compañía de Jesús), se rigen en lo referente a estudios civiles por un convenio firmado en 1962 entre la Santa Sede y el Estado Español, acuerdos ratificados por ambos en 1979.

La aprobación por parte del Consejo de Universidades el día 18 de Diciembre de 1990 del proyecto de decreto que regulará los requisitos mínimos para la creación de futuras universidades, tanto públicas como privadas, constituye un paso más en la regulación del sector, hasta desembocar en la aprobación del Real Decreto en 1991, que va más allá de la Ley de Reforma Universitaria en los siguientes apartados, considerados indicadores de mejora de la calidad educativa:

- . Cada universidad deberá poder impartir un mínimo de 8 titulaciones, de las que 3 de ellas habrán de constar de 1º y 2º ciclo, y una de ellas habrá de ser de estudios técnicos o de carácter experimental.
- . Se exigirá un profesor como mínimo por cada 25 alumnos.
- . El nivel de titulación de los docentes habrá de ser de un 30% de doctores en 1º ciclo, un 70% en el segundo y un 100% en el 3º ciclo.

El número total de profesores en la Universidad con el Título de Doctor no podrá ser inferior al 50% de la plantilla docente.
- . Un 60% de los profesores habrán de dedicarse a tiempo completo a la Universidad.
- . Incompatibilidad de los profesores de simultanear su trabajo en la Universidad Pública y en la Privada.

Regulaciones en espacios:

- Aulas: Hasta 40, 1,5 m² por alumno; de 40 alumnos en adelante, 1,25 m² por alumno.
- Laboratorios docentes: 7 m² por alumno.
- Laboratorios de investigación: 15 m² por profesor o investigador.
- Seminarios: 2,5 m² por alumno.
- Bibliotecas: Deben permitir su utilización por, al menos, un 10% del total de alumnos, contar con salas de lectura, archivo y préstamo.
- Instalaciones deportivas: Deben estar dotadas de servicios que permitan, al menos, la práctica de cinco deportes de los de mayor demanda.
- Servicios comunes: Deben contar con comedor y cafetería para, al menos, un 10% de profesores y alumnos y otro personal de la Universidad.
- Servicio de información.
- Servicio informático.
- Salón de actos.
- Servicio médico asistencial.

Teóricamente, todas las Universidades Públicas creadas desde 1982 cumplen estos requisitos mínimos.

Es de suponer que todo ello se lleve a cabo en aras de la **calidad**; sin embargo, hay que plantearse si se ha superado el antagonismo entre universidad pública y privada y se desvíen los esfuerzos a un debate superado ya en otros ámbitos y países. El riesgo es que surja una oferta amplísima en la que pocos aseguren una adecuada formación académica y profesional acorde con lo que se promete en los programas.

Este Real Decreto puede ser la garantía de competencia para reforzar la calidad en todo tipo de Centros ¿Se llevará a cabo este proyecto tan ambicioso en la práctica?

Así, Lamo de Espinosa (M.E.C., 1989) señala que hasta la fecha se ha evaluado la calidad:

- De forma espontánea o no voluntarista:

A través del paso del tiempo y como consecuencia de lo que sus receptores transmiten a la sociedad

Es un indicador que se considera válido, pero este mismo autor señala que hay que compatibilizar éstos con procedimientos voluntaristas o analíticos para establecer ránkings o jerarquías, buscando información disponible que sirva como criterios de calidad.

Hasta ahora han destacado los siguientes indicadores:

- Distribución del espacio por alumno.
- Ratio alumnos/profesores en las distintas universidades.
- Satisfacción de los estudiantes ya licenciados a través del recuento trabajando/en paro.
- Satisfacción de los empleadores con los licenciados universitarios que contrataban.

Otro estudio del Consejo de Universidades de 1986, titulado "Calidad de la Enseñanza Universitaria: Elaboración de una tipología de Universidades, Centros y estudios de acuerdo a variables significativas", basa su estudio en el modelo de CENTRA Y POTTER (1980), y aplica el mismo a una muestra de centros de diversas universidades (Figura I.13).

Se trata de un análisis factorial de indicadores objetivos y subjetivos en base a cinco unidades de análisis:

1. Variables de infraestructura del centro.

Se consideran tanto aspectos referentes a espacios, ratios de recursos humanos, como medios de apoyo a la enseñanza, y otros elementos referidos a la antigüedad de la institución, relación con otras entidades y servicios extras ofrecidos.

2. Variables del profesorado.

Incluye aspectos de perfiles profesionales (formación académica, publicaciones, dedicación) y de satisfacción y clima escolar tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

3. Variables intracentro y del departamento y clima.

En este apartado, se realiza un análisis de la organización departamental del centro (número de departamentos y profesores por cada uno, número de alumnos por departamento, conexiones interdepartamentales, programación docente, etc) así como de los apoyos tanto personales como materiales de que se disponen.

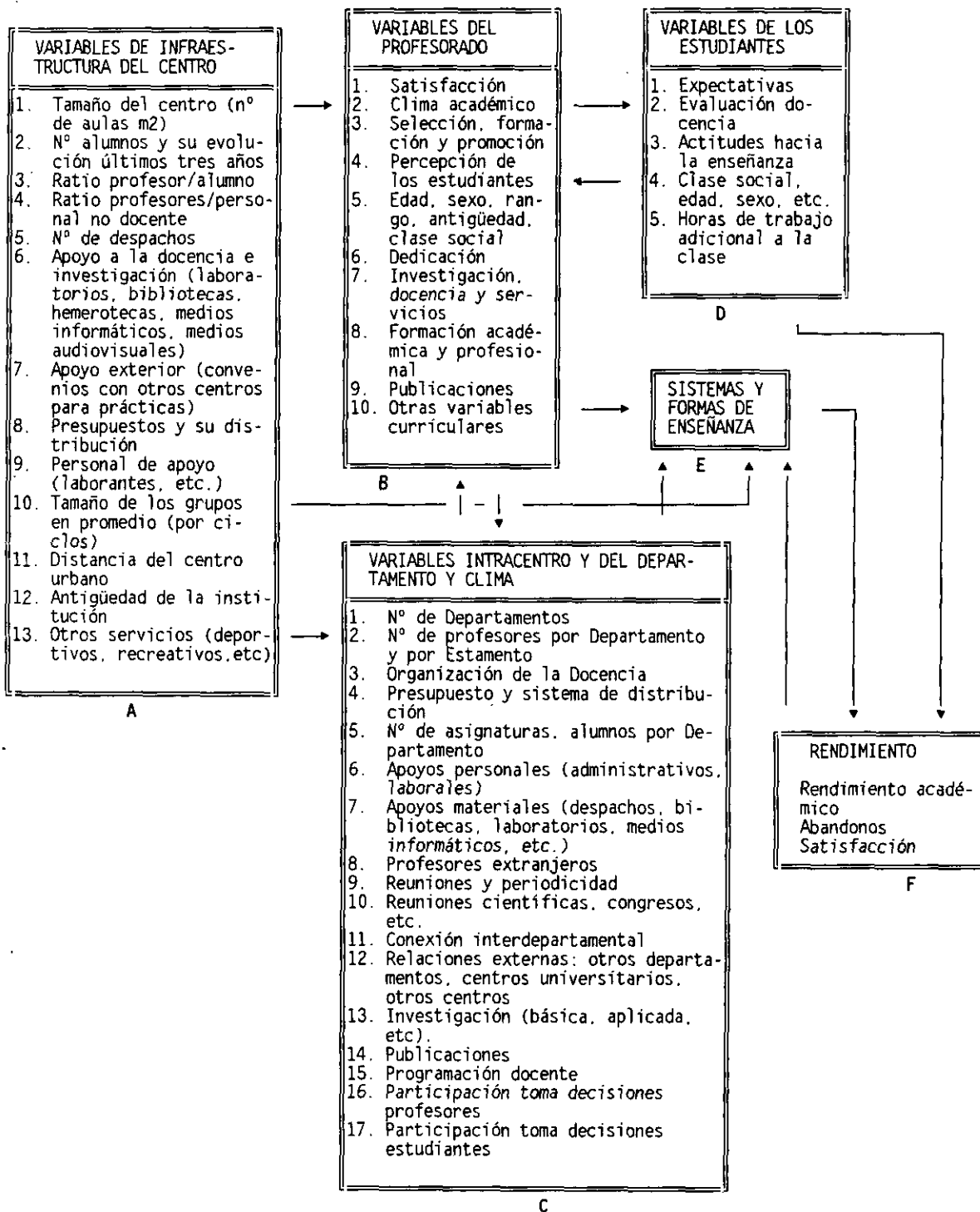
4. Variables de los estudiantes.

Determina tanto el perfil académico como las expectativas de los mismos hacia las enseñanzas recibidas.

5. Sistemas y formas de enseñanza.

Analizadas como mediatizadoras de la totalidad del proceso docente.

El modelo parte de la hipótesis de que es el centro la unidad de análisis y no la universidad en su conjunto. Una universidad será eficaz si lo son los centros que la componen (evaluación en base a unidades de análisis), ya que cada parte del modelo condiciona a los demás y se ve afectado por éstos: La infraestructura determinada del centro condiciona al profesorado, a sus sistemas de enseñanza y a la organización departamental. Los aspectos de profesorado y los departamentales así como las expectativas de los estudiantes interactúan entre sí, condicionando los resultados así como las formas de enseñanza. Por último, el rendimiento se ve afectado tanto por los propios estudiantes como por las formas de enseñanza y por las relaciones indirectas que existen entre los demás factores y éstos.



(Fig. I.13)

MODELO ESTRUCTURAL DE LAS VARIABLES DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS Y SU INFLUENCIA SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. (Centra y Potter, 1980).

II. APROXIMACION AL CONCEPTO DE FORMACION

1. PRINCIPIOS BASICOS DE LA FORMACION.

"La formación, de cualquier tipo que sea, lleva consigo un intento de perfeccionamiento de aquellos a quienes se dirige. De un desarrollo de sus potenciales, de sus facultades, de sus aptitudes y características. De un incremento de sus posibilidades, en suma" (Peña Baztán, 1990: 433).

El término formación es normalmente utilizado en el ámbito empresarial; entrenamiento, desarrollo, perfeccionamiento, parecen tener menos aplicación en nuestro país.

La formación debe posibilitar el acceso a nuevas habilidades, diversificando conocimientos y actualizándolos convenientemente: Es en este sentido en donde se diferencia de otras acepciones similares: Capacitación, entrenamiento, educación, perfeccionamiento, etc.

La formación es inversión y no gasto. Aquella empresa que incluya entre su "capital humano" personas mejor formadas, tendrá muchas más ventajas a la hora de enfrentarse con los problemas de un mundo en continuo cambio que aquellas otras empresas que no conceden la importancia debida a la formación. El símil es aún más claro si lo trasladamos al desarrollo económico de los países. Este no está directamente en relación con los recursos naturales existentes (véase el caso de Suiza, por ejemplo, con un alto desarrollo y una escasez de recursos materiales manifiesta), sino en el desarrollo de sus hombres.

Sólo hoy en día se concede a la formación su contribución a la eficacia empresarial; los Estados están comenzando a valorar adecuadamente la inversión en materia de formación. Toda organización debe adaptarse a los cambios sociales con el fin de alcanzar la eficacia.

Según Buckley y Caple (1991), las ventajas conseguidas a través de la formación se dividen en dos:

- Intrínsecas, al permitir al formando desarrollar mejor tareas y un repertorio de técnicas.
- Extrínsecas, al estar relacionada la formación con la actualización profesional y la promoción.

La empresa también obtiene ventajas indirectas con la formación ya que la mejor cualificación de los trabajadores redunda en mayor satisfacción, menor siniestrabilidad, menor absentismo, etc.

2. DEFINICIONES DEL CONCEPTO "FORMACION".

"Formación es el esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades" (Buckley y Caple, 1991: 1).

"La formación supone una consideración de los individuos y su desarrollo, lo que la hace estar muy cerca de las ciencias sociales, especialmente de la psicología" (Buckley y Caple, 1991: 24).

Otros autores (Tarragó, 1994a: 3) la conciben como "aquella actividad que se emprende de forma deliberada y metódica -en el mejor de los casos, planificada- para dotar de las necesarias competencias profesionales y para perfeccionar o modificar dichas competencias".

3. DIFERENCIACION ENTRE "FORMACION" Y OTROS CONCEPTOS AFINES.

"Aprendizaje es el proceso por el que los individuos adquieren conocimiento, técnicas y actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción" (Buckley y Caple, 1991: 2).

"Educación es un proceso ... orientado a capacitar a un individuo para asimilar y desarrollar conocimientos, técnicas, valores y comprensión, factores que se relacionan no sólo con un campo de actividad reducido sino que permiten definir, analizar y solucionar una amplia gama de problemas" (Buckley y Caple, 1991: 2).

Siguiendo a Tarragó (1994a: 3), la educación se refiere a "aquellas actividades o acciones, también deliberadas, metódicas y planificadas, mediante las cuales una sociedad socializa a sus individuos componentes, es decir, les inculca los conocimientos, las creencias, los valores, las actitudes, etc., que definen la cultura propia de aquella colectividad o sociedad".

"Desarrollo es el incremento general y la intensificación de las técnicas y capacidades de un individuo a través del aprendizaje consciente e inconsciente" (Buckley y Caple, 1991: 2).

Sin embargo, las líneas divisorias entre formación y educación no están muy claras. Lo adquirido a través de la formación (adquisición de conductas, hechos, ideas) se lleva a cabo generalmente en el contexto de un trabajo específico: "La orientación está más orientada al trabajo que a la persona" (Buckley y Caple, 1991: 2).

La educación está orientada a la persona, es un proceso más amplio que la formación, que suele ser más mecánica. En formación el aprendizaje implica una cierta uniformidad de conductas; la educación va en la línea de aumentar las diferencias individuales. La formación es algo más mecánico, con respuestas normalizadas mediante la práctica, orientado a dotar de conocimientos para llevar a cabo tareas específicas, observándose sus efectos en una escala temporal más inmediata; la educación es un proceso más orgánico, dotando al individuo de estructuras más conceptuales que le ayudarán a desarrollar sus capacidades, en un período más largo de tiempo (figura II.1).

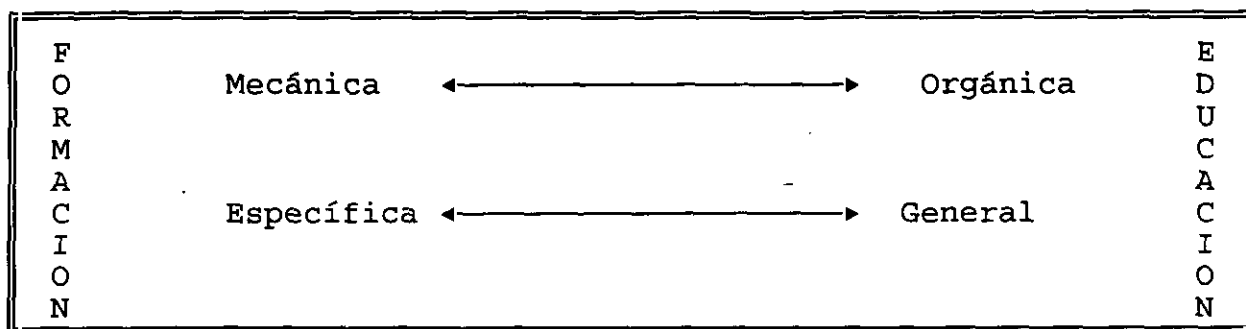
La educación es más general y no especifica campos peculiares de actividad. Quien se educa, adquiere una cultura que le capacita para la convivencia mejor con la colectividad.

La relación entre ambos términos viene también condicionada por la idea de que la capacidad de un individuo en una actividad formativa está en relación con la experiencia educacional previa. También las técnicas adquiridas en procesos formativos mejoran situaciones de aprendizaje posteriores que redundan en su educación.

La formación se dirige más a proporcionar destrezas y competencias profesionales así como a mejorarlas para adaptarlas y adecuarlas a los requerimientos derivados del entorno empresarial.

Lo que subyace al concepto de formación es el sistema abierto en el que se sitúa el marco empresarial concreto; de tal forma que si éste (como ocurre en nuestros días) es cada vez más turbulento y dinámico, necesita de la formación para que sus nuevas complejidades sean resueltas.

La definición inicial de lo que se entiende por formación evita la confusión del mercado: Una cosa es la formación profesional, otra muy distinta, la formación para habilidades directivas o el entrenamiento. "La formación es un instrumento que debería estar ligado al tema de la consultoría, del desarrollo de sistemas" (Bertojo, 1992: 26).



DISTINCIONES ENTRE EDUCACION Y FORMACION.

Buckley y Caple (1991) y elaboración propia

(Fig. II.1)

4. PROBLEMAS DE LA FORMACION.

Antes de describir planteamientos sobre las decisiones y pasos que nos llevan, partiendo de una serie de necesidades de base, a la decisión de establecer un proceso formativo, es preciso analizar si la formación es o no necesaria y si estas carencias detectadas pueden solventarse acudiendo a otros métodos o técnicas: El problema surge cuando la formación es considerada como "panacea" para la solución de conflictos de cualquier índole. Si se aplica el "remedio formativo" para un problema detectado cuya causa no es la "falta de formación" estaremos llegando a una visión de la formación que con el paso del tiempo caerá en el descrédito y en la desconfianza por parte del gran sector económico. "Es inaceptable que, muy a menudo, se lleven a cabo análisis insuficientes para determinar si la formación es o no la solución adecuada a las deficiencias de funcionamiento" (Buckley y Caple, 1991: 30)

Otra dificultad añadida a la formación es el desconocimiento por parte del alumno de los objetivos. "La finalidad de informar al alumno de los objetivos es que tenga expectativas claras sobre lo que va a conseguir como resultado de esta experiencia de formación o aprendizaje" (Buckley y Caple, 1991: 126). La falta de información lleva al alumno a la adquisición de unas expectativas falsas sobre el proceso formativo lo cual redundará en algunas ocasiones en el desengaño al comprobar que lo que él pretendía con el proceso formativo no se corresponde con lo ofertado ni con las necesidades reales.

Una clarificación de objetivos conlleva a que el alumno tenga más claro lo que se espera de él, de tal forma que pueda movilizar sus esfuerzos en una línea determinada encaminada a la eficacia.

5. EL DEVENIR CONCEPTUAL DEL TERMINO "FORMACION".

A pesar de la idea sostenida por todas las empresas e individuos de los beneficios aportados por la formación, sus logros y contribución a la eficacia organizativa, existe la paradoja de que, en ocasiones, estas apreciaciones no se reflejan al gran público.

Ello viene condicionado por el lugar que, en gran parte de las empresas, ocupa en el organigrama el departamento de formación: Raramente se concibe ésta en la práctica cotidiana como componente estratégico del cambio empresarial. Está bastante alejada de las funciones operativas y, a menudo, comparten funciones con el área de personal. El nivel de su director no es equiparable con el resto del equipo directivo. A nivel de personal, las personas que trabajaban en este departamento en el pasado, a menudo estaban allí previamente a la jubilación, o bien los "jóvenes directivos" intentaban cambiar de departamento lo antes posible por miedo a arriesgar sus perspectivas profesionales en el mismo.

Sus efectos también han repercutido negativamente en la supuesta mala imagen. De la misma forma que es factible medir la eficacia de los departamentos de ventas, producción, etc, no ha sido fácil evaluar la incidencia de la formación en los distintos miembros.

Los detractores de la formación señalan que dada la proximidad de ésta con las ciencias sociales y la psicología por la consideración de los individuos y su desarrollo, manipula, es demasiado teórica y sistemática, lo cual la convierte en fría y supresora de cualquier consideración del individuo como ser humano.

De todos estos parámetros, entre otros, es fácil deducir por qué en el pasado la formación se ha entendido antes como coste que como inversión, llegando incluso a desaparecer este departamento o sufrir recortes significativos en sus presupuestos en épocas de crisis.

Sin embargo, la imagen de los departamentos de formación está sufriendo cambios positivos debido al aumento de profesionalidad de los formadores y a las iniciativas individuales en este campo. Ello ha generado nuevas demandas en los departamentos de formación, con el objetivo básico de aumentar la eficacia de la empresa. Para ello, se han aplicado nuevos planteamientos: Ante los costosos y largos cursos ha prevalecido la mayor oferta de cursos cortos y especializados, menos generalistas, más especializados y que al mismo tiempo que entrenan al formando en habilidades específicas, se dirigen al desarrollo y control de la formación recibida para la puesta en práctica de lo aprendido.

Ello implica que los procesos formativos se llevan a cabo muchas veces en el entorno laboral.

Sin embargo, la transformación más importante que ha afectado a la formación ha sido la relativa al paso de la era de la industrialización a la era de los servicios. En este contexto, la información determina el valor añadido de las empresas, siendo el gran medio de transformación de bienes (Navarro, 1991).

La nueva empresa, internacionalizada, utilizando nuevas tecnologías, y en un proceso de innovación permanente, debe formar a sus recursos humanos si quiere seguir siendo competitiva en el mercado (figura II.2).

EN EL PASADO	ACTUALMENTE
<ul style="list-style-type: none">- Cursos excesivamente largos no adaptados a necesidades- Planteamientos más generalistas- Alumno/empleado como receptor pasivo de la información- La formación se realizaba casi exclusivamente fuera del entorno laboral	<ul style="list-style-type: none">- Curso cortos y especializados- Formación adaptada a necesidades- Los formandos controlan más el proceso de aprendizaje y su desarrollo- El trabajo es, en muchas ocasiones, lugar de actividades formativas

EVOLUCION DE LA FORMACION

(Fig. II.2)

Detectadas por parte de las escuelas unas carencias de formación básica en la educación universitaria superior (al igual que las posiblemente detectadas en las empresas), surge la necesidad de establecer una serie de vías o mecanismos para suplantar esta carencia. El paralelismo se puede afrontar como sigue:

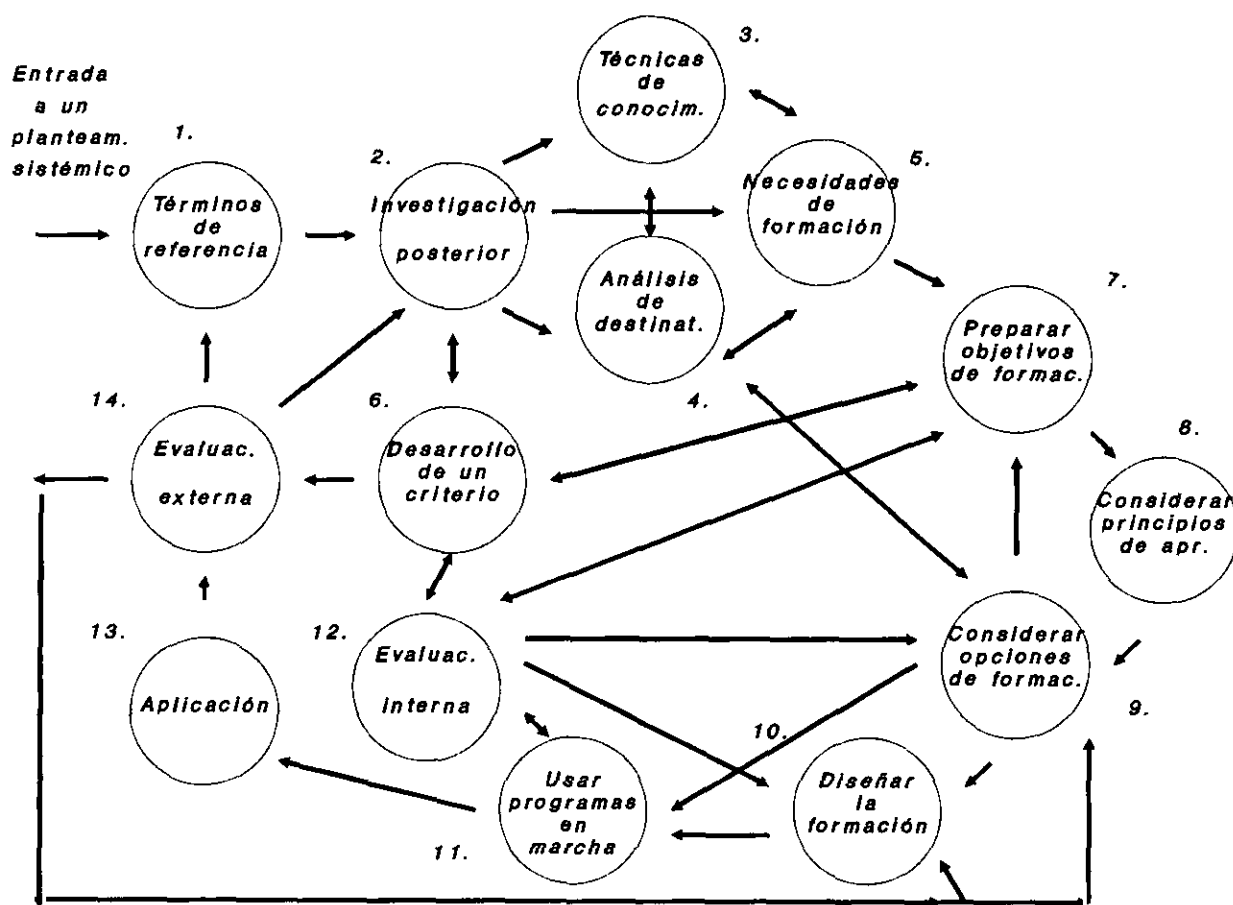
EN LA EMPRESA	EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS
<ul style="list-style-type: none"> - De alguno de los departamentos de la misma surgen una serie de carencias. Tras un estudio de las mismas, se creen superables gracias a la formación - Llegado este punto, se trata de identificar y definir el problema - Identificado éste y visto que la formación es la vía para solucionarlo, se diseñará un programa formativo adecuado para cubrir las deficiencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Se detectan una serie de necesidades de formación motivadas por la carencia en algunas áreas por parte de las enseñanzas recibidas en las instituciones de enseñanza superior - Con vistas a la elaboración de un programa propio, se trata de definir con objetivos operativos en qué consisten estas lagunas formativas - Vistos estos fallos, se realizará un programa que las supla

PARALELISMO FORMACION EN LA EMPRESA - FORMACION EN LAS ESCUELAS

6. LA FORMACION COMO PLANTEAMIENTO SISTEMATICO.

Las ideas anteriormente mencionadas, referidas a la formación en el ámbito empresarial son también aplicables a la formación impartida en las escuelas de negocios. Si la formación se considera como un planteamiento sistemático, se plasmará su puesta en marcha en un proceso determinado, que abarcará las siguientes áreas; las cuales pueden ser tanto realizadas por empresas como por instituciones encargadas de la impartición de cursos externos.

Se señala a continuación un modelo sistemático de formación, desarrollado en el ámbito empresarial, en el que se han realizado adaptaciones a nuestro ámbito concreto (figura II.3).



PLANTEAMIENTO SISTEMATICO DE LA FORMACION
BUCKLEY Y CAPLE (1991: 17) Y ELABORACION PROPIA (Fig. II.3)

DIMENSIONES DEL MODELO

1. TERMINOS DE REFERENCIA
2. INVESTIGACION POSTERIOR
3. TECNICAS DE CONOCIMIENTO. ANALISIS DE ACTITUDES
4. ANALISIS DE DESTINATARIOS
5. NECESIDADES FORMATIVAS. ANALISIS DE CONTENIDOS
6. DESARROLLO DE CRITERIOS
7. OBJETIVOS DE LA ACCION FORMATIVA
8. CONSIDERACION DE PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE
9. SELECCION DE OPCIONES DE FORMACION
10. DISEÑO DE LA FORMACION
11. PUESTA EN MARCHA DE PROGRAMAS DE FORMACION
12. EVALUACION INTERNA
13. APLICACION
14. EVALUACION EXTERNA

1. TERMINOS DE REFERENCIA

Se trata en una primera dimensión de determinar los objetivos generales y finalidad del proyecto, en lo relativo a duración, costes, recursos de personal, etc. Una vez vista la viabilidad del proyecto debe trazarse un plan de actuación.

2. INVESTIGACION POSTERIOR

Una vez analizado el proceso que ha indicado que la formación es la respuesta a los problemas planteados, en un segundo paso se trata de identificar las carencias o necesidades formativas en base a la observación, entrevistas, cuestionarios, etc.

Se trataría de realizar un análisis de cómo está la situación actualmente, bien en la empresa (cambios de trabajo, grado de dificultad de las tareas, responsabilidades) bien en las escuelas (situación del mercado, oferta formativa, etc).

Esto puede ayudar a comparar y decidir la clase de formación que hay que impartir, o las lagunas existentes, comparando con otros estudios realizados por diferentes medios o programas de formación similares ofertados por otras instituciones.

3. TECNICAS DE COMOCIMIENTO. ANALISIS DE ACTITUDES

Se trata de determinar los requisitos de conocimientos, aspectos críticos de la formación a realizar, actitudes hacia la misma, etc.

4. ANALISIS DE DESTINATARIOS

Una vez realizado el análisis del trabajo, se determinarán las características o perfiles de los individuos a los que va dirigida la formación: Edad, experiencia, formación previa, conocimientos previos, etc.

5. NECESIDADES FORMATIVAS. ANALISIS DE CONTENIDOS

Toda la amplia información obtenida dará idea de las necesidades formativas y de los contenidos de la formación a impartir, en el que intervendrán la dirección, profesores, expertos, etc.

6. DESARROLLO DE CRITERIOS

Por criterio entendemos aquí los criterios de éxito tanto de profesores como de alumnos.

7. OBJETIVOS DE LA ACCION FORMATIVA

Los objetivos deben estar claramente definidos por escrito, exponiendo lo que los formandos esperan conseguir del proceso de aprendizaje.

Generalmente, las bases teóricas de la investigación de objetivos educacionales insisten en que la definición de éstos debe venir dada en tres fases: Actuaciones necesarias para que los alumnos logren el objetivo, condiciones en las que se ha de llevar a cabo (medios, métodos, etc) y condiciones de rendimiento.

8. CONSIDERACION DE PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE

Una vez aclarados los objetivos a lograr, deben considerarse el cómo estos objetivos pueden alcanzarse a nivel de metodología, horarios, recursos, etc, teniendo en cuenta principios de aprendizaje tales como motivación, refuerzos, prácticas, ensayos, en función de la edad y experiencia del posible mercado.

9. SELECCION DE OPCIONES DE FORMACION

El formador no debe ser rígido en la selección de un método de formación, sino estar abierto y considerar el tipo de destinatarios, objetivos, tipo de contenidos a impartir, etc.

Debe atenderse también al material formativo y a las condiciones en que se produce el aprendizaje, mediatizado por las diferencias individuales.

10. DISEÑO DE LA FORMACION

Implica la puesta en marcha en el proceso de los objetivos a un programa o curso concreto. El comienzo del programa es importante en el sentido de considerar si existe una homogeneidad previa de conocimientos entre los distintos participantes intervinientes.

11. PUESTA EN MARCHA DE PROGRAMAS DE FORMACION

Deben utilizarse modelos de enseñanza abierta, con medios de apoyo, revisando otros programas de formación de la propia escuela y los que provienen de fuera.

12. EVALUACION INTERNA

Para comprobar si los formandos han logrado los objetivos de la evaluación, es necesario diseñar una serie de métodos de evaluación: tests, ejercicios, etc, que ayudarán a realizar una valoración objetiva del programa, así como solicitar de los alumnos su opinión sobre distintos aspectos del programa con el fin de encontrar las causas de éxito o fracaso y realizar las modificaciones o cambios que procedan en el programa actual.

Parámetros de valoración de los departamentos de formación:

- . Estabilidad y número de cursos impartidos.
- . Presupuestos con los que se trabajan
- . Grado de concordancia con los objetivos de la compañía
- . Grado de adaptación hacia las demandas, lo cual implica el trabajo junto al resto de los miembros de la empresa en los planes a largo plazo de los distintos departamentos
- . Asesoramiento en programas de motivación y creatividad, así como de problemas organizativos
- . Situándose cerca de los departamentos ejecutivos de la empresa, pueden reconocer los síntomas de deficiencias, y reconocer los cambios en la formación directiva para poder formar a sus propios cuadros.

13. APLICACION

Una vez concluido el programa, los formandos deben estar capacitados para la aplicación de lo aprendido al entorno laboral, si bien existen otra serie de factores externos que mediatizan esta relación causa - efecto.

Podemos considerar dos teorías para explicar el trasvase de formación al trabajo:

- Teoría de los elementos idénticos:

La aplicación al entorno laboral se producirá en función de la identidad común de los elementos estímulo-respuesta en la formación y en el trabajo: si los estímulos de ambos ámbitos y sus respuestas son muy similares, se producirá un trasvase positivo.

Por tanto, es útil en formación identificar las condiciones de estímulo y las exigencias en los resultados mediante un examen del entorno laboral y su traslado al ámbito formativo, conectando los conceptos que se introducen en la formación con los que existen en el lugar de trabajo.

- Teoría de trasvase por medio de principios:

Se basa en la importancia de los principios conductuales y conceptuales del aprendizaje, los cuales pueden facilitar la transferencia a situaciones distintas. Se centra menos en la fidelidad física arriba citada y más en la psicológica al pretender que los alumnos adquieran ciertas capacidades que le permitan su desarrollo en cualquier medio.

14. EVALUACION EXTERNA

Implica el examen de si los objetivos formativos se han logrado de tal forma que los alumnos puedan desarrollar las tareas propias del trabajo. Como apoyo a la misma, convendría realizar también un estudio en el lugar de trabajo con el fin de conocer si la formación está concebida para los requisitos del trabajo.

Esta información puede llevar también a correcciones en los contenidos o metodología del programa.

Se intenta medir también la relación coste/beneficio global, tanto en términos financieros como sociales.

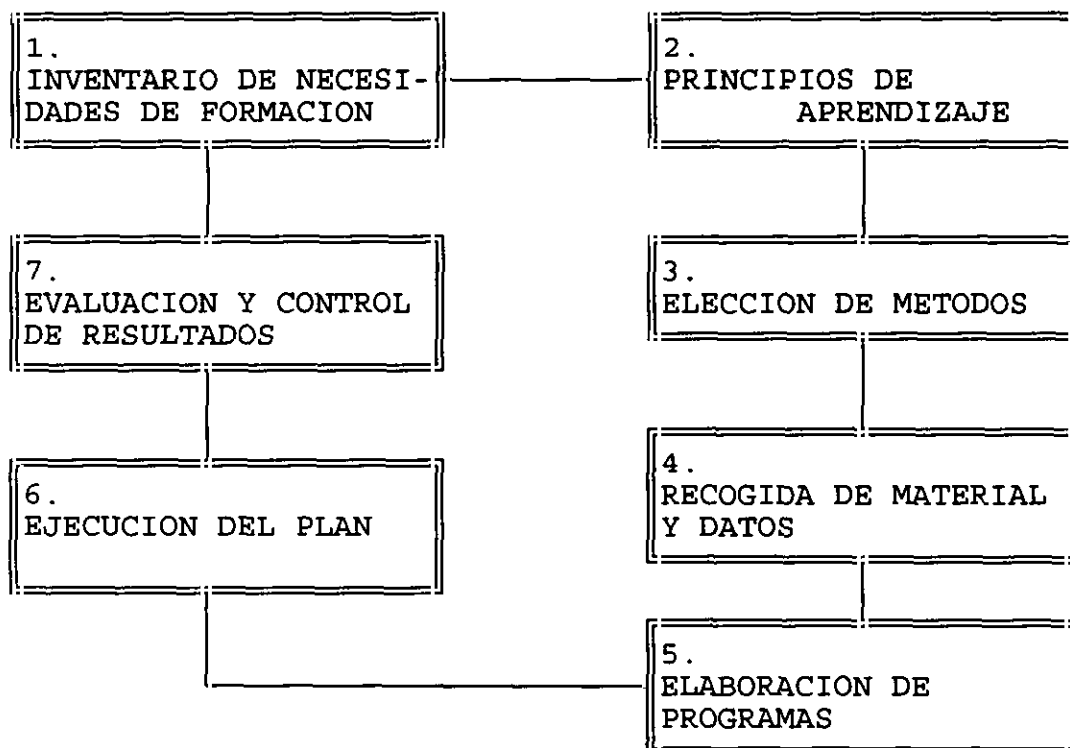
No se trata de un esquema rígido en el sentido de que las etapas tengan que seguir el mismo orden secuencial, ni todas las señaladas, que variarán en función del tipo de formación que se desee impartir.

En nuestros días, las empresas son organizaciones basadas en el conocimiento tal y como predijo Chandler en su obra "Estructura y Estrategia". La estructura de una organización debe seguir a su estrategia. La característica esencial hoy día de las organizaciones es que cada vez más las organizaciones están asentadas en los conocimientos de los recursos humanos; en base a ello, debe diseñarse la estructura (Rodríguez Carrasco, 1992).

"La organización basada en el conocimiento no es otra que aquella que está compuesta por un elevado número de especialistas en todos los niveles de la organización. Este tipo de estructura irá acompañada de una red de información extendida por toda la empresa, donde será posible tener acceso a los deseos de la clientela, el estado de la tecnología, el conocimiento de lo que están contribuyendo otros colegas dentro de la misma para la consecución de objetivos así como las directrices de la alta dirección acerca de la estrategia de la empresa" (Rodríguez Carrasco, 1992: 313).

La consecuencia de este tipo de organizaciones es la reducción de los niveles de las estructuras; tienden a horizontalizarse. Ello implica que los conocimientos deben extenderse, con la consiguiente puesta al día de los recursos humanos en los aprendizajes requeridos.

Ello nos lleva a un planteamiento sistémico de la formación en donde deben considerarse los elementos que conforman la figura II.4:



PLANTEAMIENTO SISTEMICO DE LA FORMACION
(Tomado de Rodríguez Carrasco, 1992: 315).

(Fig. II.4)

7. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACION.

Un programa de formación debe, al menos, cumplir los siguientes requisitos:

1. Condicionantes previos

La formación, antes de su puesta en práctica debe tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Duración de la misma
- Profesores y ponentes a considerar
- Tipo de formación requerida: Teórica o práctica
- Criterios de selección de alumnos, estimando quiénes van a ser los destinatarios, el nivel previo de estudios para el acceso, el tipo de estudios
- Perfil de alumnos: edad, experiencia, nivel económico, status profesional
- Expectativas ante la formación y ante el mercado
- Recursos disponibles

2. Descubrir las necesidades del cliente

3. Elaboración del perfil del cliente potencial (distribución geográfica, edad, experiencia, potencial económico, tiempo disponible, formación)

La edad y la experiencia son dos factores estrechamente relacionados que afectan a la hora del diseño del programa. La psicología cognitiva ya nos ha demostrado sobradamente las preferencias de aprendizaje en función de la edad. Ello implica una reorganización distinta de materiales, tiempos de aprendizaje y materias a la hora de formar.

4. Considerar el tiempo disponible en función del perfil del cliente necesitado de formación

5. Establecimiento de métodos generales y específicos

En este sentido existen dos tipos de estrategias:

- . Las centradas en el formador: De acuerdo a esta postura es él quien organiza los materiales y estructura las actividades a realizar en el aula.
- . Las centradas en el alumno: El peso de la responsabilidad de la marcha del aprendizaje recae en el alumno, el cual se involucra mucho más en la programación.

La estrategia escogida estará en función de la materia, los destinatarios y la experiencia de los mismos.

Una vez elegida la estrategia es cuando deben elegirse los métodos más adecuados a las mismas.

No es objeto del presente trabajo la cuestión de los métodos de aprendizaje. Simplemente queremos resaltar aquí los más empleados en la formación de postgrado así como analizar sus ventajas e inconvenientes (Buckley, 1991):

a) Conferencias apoyadas por medios audiovisuales.

Como ventajas, se destaca el hecho de que se puede atender a un gran número de alumnos, teniendo un control total sobre contenidos y el orden de presentación de los materiales formativos. En contrapartida, la escasa participación de los alumnos, provoca la falta de interacción con el consiguiente peligro de falta de disminución de la atención en algunos momentos. Por su propia naturaleza, no es adecuado para la enseñanza de técnicas.

b) Demostraciones.

Suelen emplearse cuando la enseñanza es del tipo de desarrollo de técnicas. Se trata de proporcionar modelos de actuación a los alumnos. Es un método que mantiene bastante la atención, sin embargo puede ser costoso a nivel de tiempo y de preparación de las sesiones.

c) Lecciones.

Con este método se pueden enseñar tanto lecciones como técnicas. Los alumnos pueden interactuar, facilitándose las prácticas y demostraciones. Requieren un número de alumnos reducido para que todos puedan participar.

d) Simulación/interpretación de papeles.

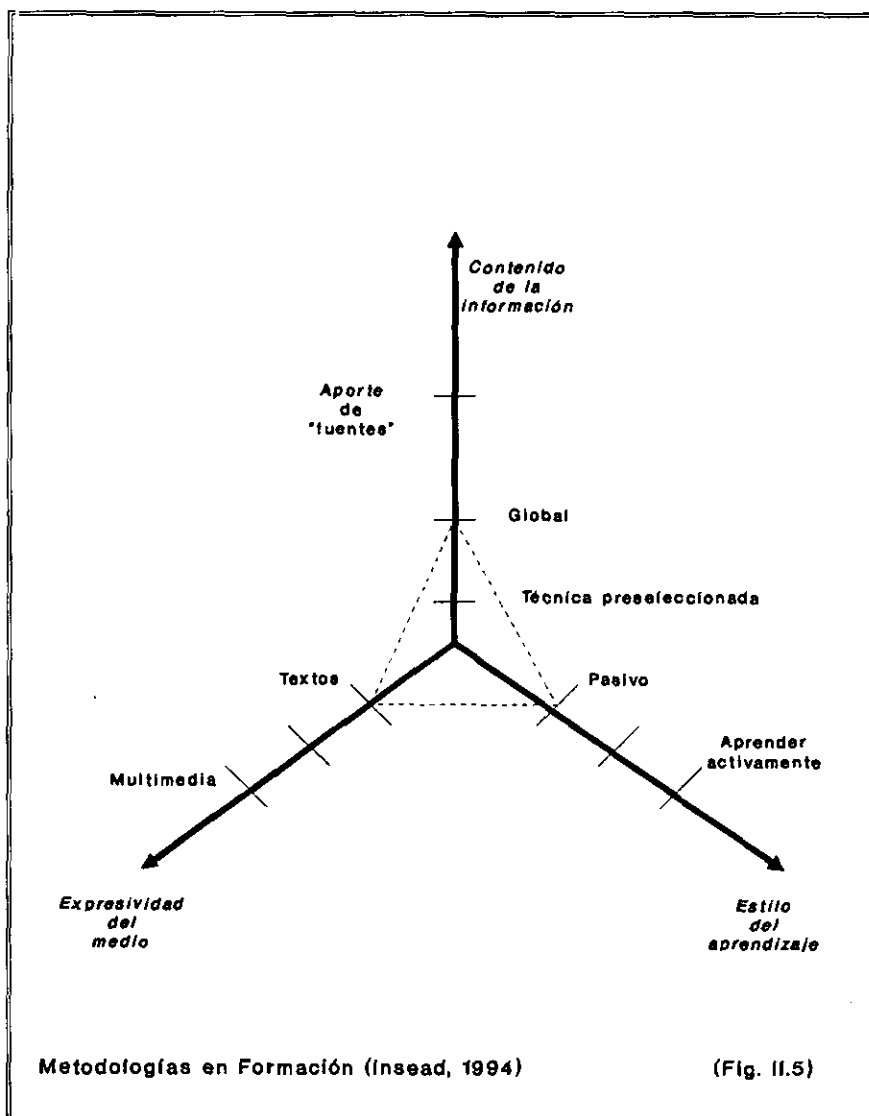
Los ejercicios más utilizados en las escuelas de negocios, e importados de América, son los siguientes:

Estudio de casos concretos en los que el alumno trabaja individualmente o en equipo para encontrar la solución.

- . Juegos de negocios. El alumno interpreta un papel en el contexto empresarial, de tal forma que se establecen unas reglas de trabajo.
 - . Ejercicios de simulación ("business games"). Se trata, con ayuda del ordenador, de simular la gestión y marcha de una empresa.
- e) Discusiones.

Es una actividad grupal en la que los participantes, dirigidos por el formador, examinan las posibles soluciones a los distintos problemas. Suele utilizarse como apoyo a otros métodos.

Dentro del apartado metodologías formativas, es interesante la consideración del siguiente esquema:



La figura II.5 pone de manifiesto los tres ejes que rodean a todo proceso metodológico:

- Contenido de la información que se desea transmitir.

Puede comprender desde informaciones técnicas a contenidos globales, en función de su naturaleza y de las fuentes consultadas.

- Expresividad del medio.

La expresividad se refiere a la forma de presentar las enseñanzas a los alumnos. Estas forman un continuo de menor a mayor que gira desde los textos escolares básicos a los más sofisticados sistemas multimedia.

- Estilo de aprendizaje.

Forma también un continuo, cuyo punto más básico sería el aprendizaje pasivo hasta llegar a aprender activamente.

En función de los tres ejes y de la materia a enseñar, se forma un continuo entre las tres dimensiones de tal manera que, a más alejamiento del eje central, observamos una mayor tendencia a medios más ricos, estilos más participativos y contenidos de información más globales.

Otros autores, consideran la siguiente figura como punto básico a partir del cual considerar una u otra estrategia formativa:

ESTADIO DE APRENDIZAJE	METODO	ENFOQUE
CONOCIMIENTO	LECCION MAGISTRAL LECTURAS	TRADICIONAL
ACCION	CASOS PRACTICOS SIMULACIONES	ORIENTADOS A LA ACCION

METODOS FORMATIVOS SEGUN ESTILOS DE APRENDIZAJE

(Fig. II.6)

(Tomado de Rodríguez Carrasco, 1992: 319).

El problema de la lección magistral en la formación de postgrado es que las empresas están orientadas a la acción, por lo que la formación debe optar por métodos igualmente orientados a ésta.

El caso práctico permite la vivencia de situaciones por las que la empresa ha pasado y los estudiantes pueden preguntarse sobre los problemas, discutir las razones y esbozar diferentes soluciones.

Simulaciones o juegos de empresas permiten vivir situaciones reales y tomar decisiones en grupos. Se vive, de modo iterativo, períodos de tiempo determinados, identificando problemas, tomando decisiones y acatando sus consecuencias. Permite la posibilidad de "jugar" con varios niveles de conocimiento, en distintos niveles de interacción, sintiéndose el participante responsable de su contribución al éxito de la empresa.

6. Ver los principios de aprendizaje hacia los que se intenta dirigir

7. Naturaleza de los objetivos de aprendizaje

"El propósito al marcarse objetivos en formación es establecer desde un principio las expectativas de los formandos sobre su preparación al finalizar el programa, sobre las condiciones en que tendrán que demostrar lo aprendido y los niveles que han de alcanzar para ser competentes. Unos objetivos redactados con toda claridad sirven como medio para evaluar y dar validez a la formación, para ayudar al formador al elegir al método y los contenidos del programa, y para proponer metas precisas a los formandos" (Buckley y Caple, 1991: 101).

El análisis de un objetivo nos revela las tres partes que lo forman:

- . Actuación que se espera de los formandos al final del programa.
- . Condiciones en que se desarrollarán.
- . Niveles a alcanzar.

Su establecimiento condicionará el camino a seguir, demostrándonos sobre el papel a dónde queremos llegar, de qué forma y qué estrategias debemos emplear.

8. Estrategias de trabajo a seguir

9. Elaboración del programa en sí (contenido específico de la formación)

La formación no sólo llega a las técnicas enfocadas al individuo; alcanza también cuestiones de liderazgo, clima organizacional y cultura.

Siguiendo esta opción de la formación, llegamos al enfoque del DESARROLLO ORGANIZATIVO, el cual se contempla como "un amplio esfuerzo de la empresa, planificado y de largo alcance, para un proceso de renovación que solucione sus problemas y aumente su estabilidad. Esto se consigue centrándose especialmente en la filosofía de los equipos de trabajo y con el empleo de la teoría y la tecnología del conductismo aplicado" (Buckley y Caple, 1991: 6).

Es importante a este respecto señalar la influencia que la formación ejerce sobre las actitudes a lo largo del proceso de aprendizaje, lo cual revierte en la filosofía empresarial a través de la gestión de las actividades formativas.

10. Financiación de la formación prevista

11. Tipo de ayudas y apoyos administrativos requeridos

Ofrecemos a continuación, a modo de resumen los factores que influyen en todo proceso de formación y sus interacciones mutuas (figura II.7).

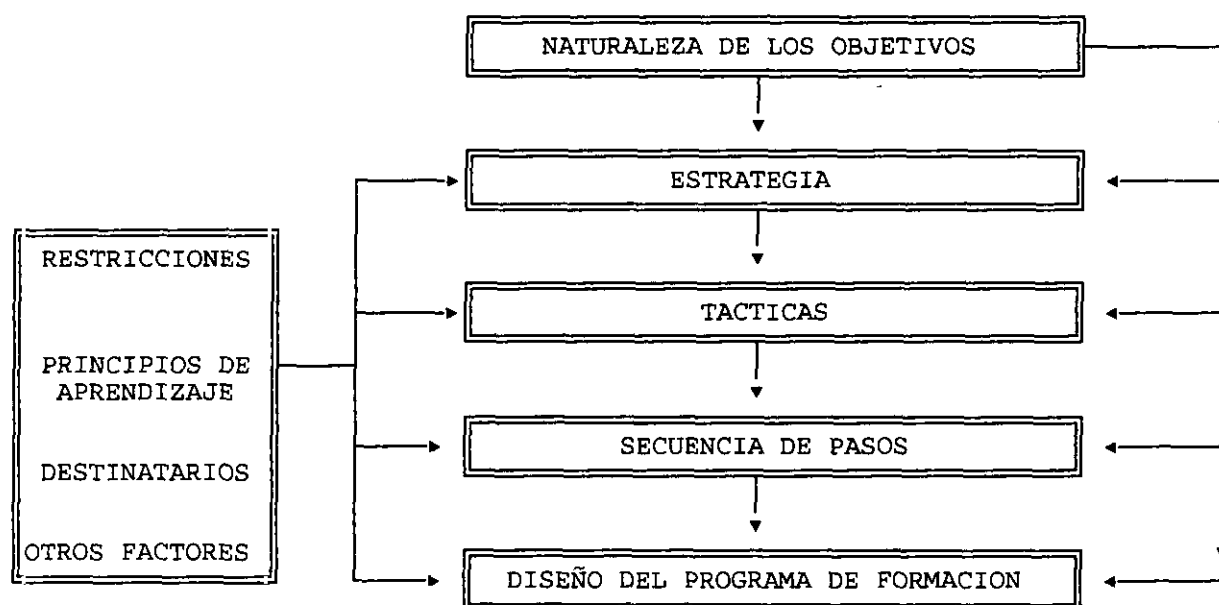


DIAGRAMA DE LA INTERACCION DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACION (BUCKLEY, 1991: 162) (Fig. II.7)

8. FORMACION COMO INVERSION VERSUS FORMACION COMO GASTO.

En los años 60 y desde dentro de las empresas se plantea la necesidad de completar la formación de su propio personal para paliar las deficiencias que, desde el punto de vista de las organizaciones, tenía el sistema educativo.

Se empieza a formar en los niveles más bajos del sistema, comenzando por la ejecución de habilidades o destrezas. No había nacido todavía el concepto de "cultura organizativa" (Carboneras, 1994). Sin embargo, surgen los primeros debates sobre si "formación equivale a gasto o a inversión".

Son tiempos de bonanza económica; por tanto:

Los partidarios de la formación como gasto opinan que gastar siempre que se pueda, y se hace formación porque se puede gastar. La formación se convierte en patrimonio de las empresas que pueden gastar, de las que tienen un volumen de negocio considerable.

- . Los partidarios de la formación como inversión fueron los que sentaron las bases del debate actual.

Partieron de la hipótesis de que cualquier proceso formativo que fuera más allá de la ejecución de tareas mejoraría el desarrollo de la organización a través del desarrollo de sus miembros.

Sin embargo, ¿cómo vender el "producto" a la alta dirección? ¿existía la receptividad necesaria?

La simplificación al absurdo de las dos tendencias originó en tiempos de crisis las siguientes posturas:

- . Si la formación es gasto y no se puede gastar, no se hace formación.
- . Si la formación es inversión y no se puede evaluar su impacto, no se hace formación.

En nuestros días la formación en el entorno empresarial está de moda. Sigue siendo considerada por unos como inversión y por otros, los menos, como costo. No obstante, surge otro dilema: Si formación es inversión, ¿cómo evaluar su rentabilidad organizativa? Cuando es considerada inversión, existen algunos gastos de formación que no son considerados propiamente como inversiones. Algunas empresas tratan de medir a priori y a posteriori la rentabilidad de las inversiones de formación, pero ¿cómo?.

Muchas veces, en las escuelas se olvida la cualidad de los clientes: Son adultos. Para ellos, en la literatura se ha acuñado el término de ANDRAGOGIA frente al de PEDAGOGIA, que no pretende otra cosa sino reafirmar la especificidad de la formación de adultos. Creemos que el término no ha calado demasiado hondo. Nosotros, concretamente, preferimos el de FORMACION. Sin embargo, la profusión terminológica nos pone de manifiesto las singularidades con las que estamos trabajando: Los métodos específicos empleados (trabajo en grupos, "brainstorming", "Philips 66, método del caso, etc). Estos métodos se utilizan con dos finalidades:

- . El aprendizaje de los aspectos de conocimiento
- . El aprendizaje de aspecto actitudinal

Este segundo aspecto es el que puede suscitar más controversias. Una vez realizado un aprendizaje, llega la hora de transferirlo. En el proceso de transferencia al puesto de trabajo puede ocurrir:

- . Que la cultura existente no dé cobijo a estas nuevas pautas de conducta
- . Que los valores aprendidos no estén en consonancia con los de la organización

Entramos así en el problema de los efectos no planeados consecuencia de la formación.

Dada la complejidad de los problemas planteados es necesario describir los procedimientos que deben seguir aquellas empresas que consideren la formación dentro de una lógica de inversión. La segmentación de los gastos, los modos de gestión, la redacción de los pliegos de condiciones, el tratamiento de la componente formación de un proyecto de inversión y el control de las condiciones de eficacia de la formación, son elementos a tener en cuenta (Le Boterf, 1991).

Este proceso de toma de decisiones relativas a la formación como inversión en las empresas puede ser trasladado -con algunas pequeñas modificaciones y componentes nuevos- al ámbito de las escuelas de negocios. Ello puede advertir a los potenciales "usuarios" de formación de los problemas de articulación de ésta y ayudarle a dilucidar si la formación elegida da verdadera respuesta a sus "necesidades formativas". El esquema puede también ser de utilidad a la escuela en el sentido de que la optimización de programas puede generar ganancias superiores a las existentes, redirigiendo los esfuerzos formativos en la línea adecuada.

En todo caso, deben considerarse los siguientes indicadores (figura II.8):

DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVERSIÓN	TRATAMIENTO DE LA COMPONENTE FORMACIÓN DENTRO DE UNA PERSPECTIVA DE INVERSIÓN	PREGUNTAS
1. Preparación y estudios preliminares . Identificación de los resultados esperados del proyecto de inversión . Elaboración de una relación de objetivos	. Contribución de la formación para lograr los objetivos . Identificación de los efectos previstos de la formación	. ¿Se ha identificado bien el problema? . ¿Con qué proyecto de inversión está relacionado el proyecto de formación? . ¿Es coherente el proyecto de formación?
2. Realización . Elaboración de un pliego de condiciones	. Formulación de los objetivos de formación a alcanzar: Capacidades y competencias profesionales en relación a situaciones personales-profesionales . Definición de la población . Definición del control y evaluación	. ¿Con qué tipo de indicadores se ha trabajado? . ¿Ha habido seguimiento de un número de parámetros económicos para verificar el proceso?
3. Inicio . Realización y control de la inversión		. ¿Se ha realizado una evaluación a priori del proyecto? . ¿Se ha realizado una evaluación de las capacidades adquiridas al final de la formación? . ¿Qué tipo de efectos se han considerado? . ¿Hay conformidad total con el proyecto formativo?
4. Finalización de la formación	. Identificación del riesgos estratégico relacionado con la decisión de formación . Cálculo de costes	. ¿Se han identificado todos los efectos previstos? . ¿Cuál ha sido el grado de precisión de estas previsiones? . ¿Se han barajado otras alternativas de formación para conseguir los objetivos señalados? ¿Se han comparado y valorado sus costes? . ¿En función de qué criterios se ha seleccionado la alternativa definitiva?

INGENIERIA DE LA CONCEPCION DE RESPUESTAS DE FORMACION (Le Boterf, 1991 y elaboración propia). (Fig. II.8)

8.1. CALCULOS DE LA RENTABILIDAD DE UN PROYECTO DE FORMACION

Para calcular la rentabilidad de un proyecto podemos acudir a (ICEA, 1992):

- Estimación de costes de la formación (monitores, salas, material, sueldos, etc.) Cf
- Estimación de ingresos medidos en valor del ahorro en tiempo (medida de lo que queremos lograr x coste hora por persona) Ei
- Beneficio = Ingresos - Costes
- Rentabilidad = [Beneficio/coste] x 100
- Ahorro en tiempo diario = Coste total/ingreso diario

Esta cifra nos indica el n° de días en que se amortizará el coste de la formación.

Aplicado a nuestro ejemplo concreto, se puede ejemplificar la rentabilidad con el siguiente ejemplo:

"En la escuela X se ha detectado que existen unos ciertos errores de los alumnos en las pruebas realizadas sobre "Dirección estratégica", que se elevan como media a 5 por ejercicio. Esto supone a los profesores unos costes en tiempo dedicados a la corrección de esos errores en las clases sucesivas, lo que no siempre comporta los beneficios esperados. Para paliarlo, para sucesivas convocatorias, la dirección de la escuela propone llevar a cabo una acción formativa adicional gratuita en forma de seminario sobre la historia, desarrollo y fines actuales de la Dirección Estratégica, de manera monográfica".

Para calcular la rentabilidad del seminario, debemos conocer cuáles son los costes y los ingresos:

- COSTES (para un seminario de 15 horas):
 - . Sala, material, fotocopias, carpetas etc. 320.000 pts.
 - . Sueldos monitores externos
(20.000 pts/hora x 15 horas) 300.000 pts.
 -
 - TOTAL 620.000 pts.

- INGRESOS:

- . Errores medios por alumno en 20 días 5 errores
- . Total errores (25 alumnos x 5 errores) 125 errores
- . Tiempo aproximado de detección y corrección de un error 20 días
- . Total de errores día por del total de alumnos
125 err./20 días 6,25 errores
- . Objetivo (reducc. un 80% sobre anter.) 1,25 errores
- . Costo medio por alumno en 1 hora
(1.000.000 pts/año en curso de 700 h) 1.430 pts
- . Ahorro en tiempo (20 días x 5 errores
que dejarían de producirse
y convertido a horas) 4,16 horas/día
- 4,16 horas/día x 175 días al año 728 horas/año

- INGRESOS:

- . Valor del ahorro en tiempo:
728 hs. x 1.430 pts/hora = 1.041.040 pesetas.
- . Beneficio anual:
B = Ingresos - Costes
Beneficio = 1.041.040 - 620.000 = 421.040
Rentabilidad = [beneficio/coste] x 100
Rentabilidad = [421.040/620.000] x 100 = 67,9%
- . Punto de inflexión (momento a partir del cual empieza a generarse beneficio):
Ahorro en tiempo diario:
(Ingreso diario): 4,16 horas/día x 1.430 pts./hora
= 5.948 pts.
Para cubrir 620.000 pts. (costes) y conseguir un beneficio cero, necesitaríamos:
Coste total/Ingreso diario = 104
Es decir, en 104 días se amortizará el coste de la inversión en formación

Las siguientes fórmulas se han empleado para medir los efectos de la formación profesional sobre la productividad, sin embargo, pueden ser extrapolables al mundo formativo-empresarial.

Alba Ramírez, 1993, utiliza una función de producción Cobb-Douglas con dos factores:

. Capital	K
. Trabajo en unidades de eficiencia Mide el incremento en la calidad del mismo como consecuencia de la formación profesional recibida	L
. Número de trabajadores empleados	R
. Proporción de nuevos trabajadores	t
. Proporción de antiguos trabajadores que han recibido formación	r
. Efectos de la formación profesional sobre la calidad del trabajo	a, b

$$L = R e^{(at + br)} \quad [1]$$

En la medida en que a y b sean números positivos, se expresa más claramente que a más formación, más eficiencia del factor trabajo.

La función de producción se expresa:

$$Q = AK^\alpha L^\beta \quad [2]$$

Sustituyendo:

$$Q = AK^\alpha [R e^{(at + br)}]^\beta \quad [3]$$

Expresando esta última en términos de producción per cápita:

$$Q/R = AK^\alpha R^{\beta-1} e^{(\beta at + \beta br)} \quad [4]$$

Tomando logaritmos neperianos, la ecuación para estimar, con el término medio de error omitido, resulta ser:

$$\ln (QR) = \ln A + \alpha \ln K + (\beta-1) \ln R + \beta at + \beta br \quad [5]$$

"Esta ecuación permite analizar empíricamente los efectos de la formación profesional sobre la productividad del trabajo ... Las dos magnitudes consideradas como indicadores de la productividad son el logaritmo de las ventas por empleado y el logaritmo del valor añadido por empleado. Para medir la intensidad de la formación, se usan dos medidas: la proporción de nuevos trabajadores que fueron formados y la proporción de antiguos trabajadores que participaron en cursos de formación. Una manera alternativa de expresar la variable independiente consiste en crear una variable ficticia que indica si la empresa formó o no formó, sin tener en cuenta el tipo de formación impartida. La variable capital se aproxima mediante el stock de capital fijo de la empresa, y la variable trabajo es el número de trabajadores empleados en la empresa en el año" (Alba Ramírez, 1993: 140).

9. LA FORMACION EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS.

La formación de los futuros directivos en las escuelas de negocios debe enfrentarse a importantes retos si pretende continuar en la línea de la competitividad. Los conocimientos conceptuales deben dejar espacio a los actitudinales y a los valores éticos ya contemplados en otro apartado de este trabajo.

Como consecuencia de estas nuevas necesidades, las escuelas deben centrarse en los siguientes siete elementos (Vera, 1994):

Interrelación con el entorno.

Se impone la tendencia de la permeabilidad puesto que, a pesar de lo que se propugna, la mayoría de las escuelas españolas practican la tendencia al aislamiento. El aperturismo implica no sólo una tendencia a relacionarse con el mercado para obtener financiación externa, clientes nuevos o ofertar a los alumnos diplomados. La interrelación debe constituir la esencia misma del servicio a prestar.

Las escuelas deben "sentarse a dialogar" con las empresas ya que éstas van a ser de forma mediata las destinatarias del trabajo realizado por las escuelas.

Se impone, pues, una interrelación constante tanto con la universidad como con las instituciones empresariales que son las que van a marcar la pauta de la gestión del mercado de trabajo y donde se van a producir los requerimientos que las escuelas deben afrontar si desean que sus productos continúen siendo competitivos.

. Respuestas flexibles.

La flexibilidad enlaza con la apertura en el sentido de que las escuelas deben intentar ofrecer soluciones a las necesidades reales de las empresas, es decir, hacer el esfuerzo concreto de identificar las necesidades reales de la empresa e incorporarlas a los programas de formación. Esta premisa nos conduce a la revisión continua de los programas formativos.

. Transmisión de nuevos valores.

Toda escuela de formación debe tener un componente predictivo del futuro. Esto implica mirar hacia delante con el fin de predecir lo que va a ser relevante en los nuevos escenarios empresariales.

En esta explicación se incluyen tanto las tendencias como los valores que imperarán en la sociedad futura.

Este apartado también enlaza con los anteriores ya que toda escuela debe estar permanentemente informada de los cambios que se produzcan en todo momento en el entorno y con las herramientas adecuadas para interpretar los signos que evidencian los cambios.

Realizada la identificación, debe realizarse un proceso de anticipación. Por ejemplo, el respeto al medio ambiente, la ética empresarial y el mantenimiento de la confianza, se erigen en nuestros días como ejes de referencia que deben ir cobrando una importancia creciente en los programas de formación de directivos, y que toda escuela que pretenda seguir siendo competitiva e interactuar en el sector, debe incorporarlos progresivamente dentro de sus enseñanzas.

. Innovación en conocimiento.

Vera (1994) lo define como "innovar para la innovación". Alude a la investigación y búsqueda de nuevos conocimientos como reto fundamental para traspasar la frontera emblemática del año 2.000.

Se trata no sólo de transmitir conocimientos novedosos sino también de dedicar tiempo y esfuerzos para la creación. Es lo que este autor denomina "conocimientos flexibles": habilidades para la integración en grupos, capacidad comunicadora, gestión de la calidad, desarrollo del liderazgo, gestión del entorno o rapidez en la toma de decisiones.

El énfasis debe concederse a los fines y objetivos más que a los procedimientos, pues a largo plazo, los cambios afectan más a éstos, mientras que los objetivos son más resistentes a los cambios en una perspectiva temporal amplia.

. Importancia del método.

Ya hemos mencionado en otro apartado la importancia de las metodologías educativas. La utilización de métodos activos, apoyados con la tecnología aplicada a la educación potencia la actitud positiva para aprender.

. Internacionalidad y multiculturalidad.

La internacionalización y la cooperación transnacional representan una aproximación necesaria al mundo real del escenario de los negocios actuales.

El futuro directivo necesita una formación multicultural que le permita desarrollar una sensibilidad hacia otros usos y costumbres, de tal manera que pueda entender motivos e intenciones, base para la comprensión de las distintas formas de entender la realidad.

. Humanismo.

Sólo aquellas escuelas abiertas para captar los cambios sin perder el sentido humano, aquellos proyectos con una visión antropológica de la dirección, serán el soporte clave y estratégico del éxito empresarial.

Al funcionamiento de cualquier empresa o institución contribuyen una pluralidad de elementos que pueden clasificarse en dos categorías tomadas del mundo informático (Tarragó, 1994a):

. Los factores "hard" o tangibles.

Constituyen la parte más concreta, visible y formal de la empresa. Se trata de productos, máquinas, roles definidos, procedimientos, manuales, etc.

. Los factores "soft" o intangibles.

Son los componentes más informales, menos visibles. Incluyen las actitudes y comportamientos de las personas, las normas y factores de grupo; todo aquello que se ha denominado como cultura organizativa.

Los cambios ocurridos en los últimos años han propiciado la importancia de los elementos "soft", mientras que los "hard" han dejado de tener la importancia de factores clave de éxito que poseían en el pasado.

Estamos ahora inmersos en un mercado en el que tanto los productos industriales como educativos, así como sus precios se homogeinizan en mercados globalizados. La disposición de los productos "hard" es importante y necesaria para poder permanecer en el mercado pero no suficientes para el éxito. Porter (1988) sugiere que las empresas son exitosas cuando explotan adecuadamente ventajas competitivas que sean sostenibles y duraderas; estas ventajas basadas en elementos "hard" ya no lo son, por una parte, porque su propia naturaleza las hace visibles y más fáciles de transferir o imitar y por otra porque el dinamismo del entorno provoca frecuentes sustituciones tanto en procesos como en productos.

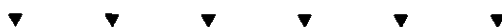
En cambio, tienen más posibilidades de perdurar aquellas capacidades adquiridas, interiorizadas por la empresa que se apoyen sobre diferencias en la cultura corporativa.

Este nuevo enfoque de recursos humanos en las empresas nos conduce a la elaboración de un nuevo sistema organizativo en las instituciones docentes. El modelo (figura II.9), tomado de organizaciones empresariales, puede encajar a la perfección en nuestro entorno de formación directiva:

ENFOQUE DE RECURSOS HUMANOS

1. ACTUACION PROFESIONAL

- . Eficacia en la función
- . Personal (división del trabajo)



2. APTITUDES PARA EL TRABAJO EN GRUPO

- . Entender la influencia de los resultados propios en la globalidad del negocio
- . Compromiso con los objetivos y planes



3. APTITUD PARA EL CAMBIO PERMANENTE

- . Aprender con la experimentación
- . Visión integradora
- . Comprometido con la flexibilidad

ORGANIZACION Y ENFOQUE DE RECURSOS HUMANOS (MARTINEZ, 1994b) (Fig. II.9)

Siguiendo a Martínez (1994b), las exigencias futuras del nuevo entorno formativo comprenden:

- . Adaptación a nuevas situaciones. Ello comporta la capacidad estratégica de asimilación.
- . Mayor sensibilidad intercultural.

- . Conducción de equipos internacionales.
- . Aprendizaje de lenguas extranjeras para un mejor desenvolvimiento en nuevos entornos.
- . Desarrollo de una nueva política de recursos humanos motivada por:
 - Reducción de la carrera profesional.

En los años 50 y 60, el empleado tenía una media de 47 años de vida laboral, trabajaba una media de 47 horas a la semana, 47 semanas al año.

En los 90, se ha producido una reducción de casi el 50%, pasando estas cifras a descender a 37 años, 37 horas a la semana y 47 semanas a año.
 - Evolución tecnológica.

Con lo que ello comporta de cambios continuos en las condiciones del mercado y el entorno
 - Consideración de la competencia como elemento a tener en cuenta en la consideración de la propia estrategia.

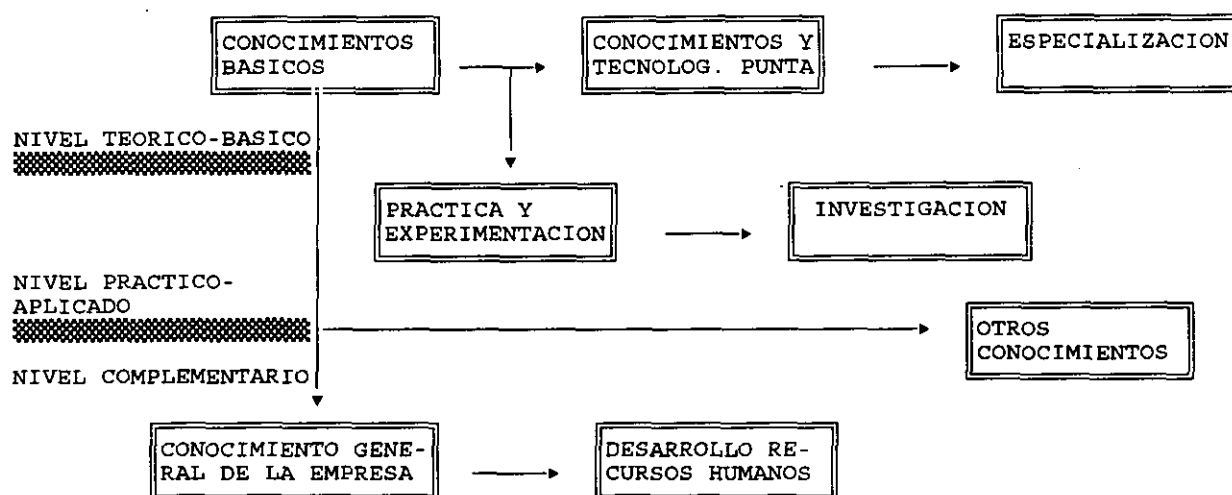
Ello implica el análisis de las oportunidades y amenazas de los entornos socio-económicos así como descubrir las debilidades y fortalezas de la competencia y de uno mismo.

Todo lo anterior comporta un perfil futuro del centro de formación caracterizado por:

- . Ayuda: Debe enseñar a formar y a aprender ejerciendo como facilitador.
- . Distribución de recursos a distancia. A través de las tecnologías de información (CD ROM, redes, vídeo, etc).
- . Consejero en desarrollo profesional del individuo.
- . Relación entre las necesidades del cliente y el potencial humano existente.

No hay que olvidar que a la hora de la contratación de un titulado, la empresa busca las diferencias individuales; el contratar a un postgraduado puede ser considerado indicador de orientación de intereses laborales, identificación con actividades concretas y afán de superación personal.

Un esquema de la formación óptima de un titulado de postgrado debiera seguir los siguientes aspectos presentados en la figura II.10:



ESQUEMA DE LA FORMACION OPTIMA DE UN TITULADO (M.E.C., 1988: 33).

(Fig. II.10)

Desde este punto de vista, intentando la convergencia entre lo que demandan las empresas y lo que demandan los propios titulados en contacto con ellas, vemos que existen problemas que pueden derivar a que los masters no sean la solución preferente que pretendemos.

Debemos superar la dualidad de la existencia de dos mundos formativos independientes: por un lado, la Universidad con sus estudios básicos y, por otro, las instituciones con sus cursos de postgrado. Solamente así podremos partir de una concepción mucho más amplia de la formación, en la que, a partir de las necesidades expresadas por el mercado de trabajo, la formación conste de las siguientes etapas:

NIVEL TEORICO-BASICO

Hace referencia a los conocimientos núcleo de la disciplina en cuestión y sus tecnologías punta, con lo cual, lleva dentro de su esencia la cuestión de la especialización.

NIVEL PRACTICO-APLICADO

Implica el contacto de las Universidades con las empresas, de tal forma que se iniciara una formación práctica y de experimentación, que favoreciese la investigación en las áreas consideradas.

NIVEL DE CONOCIMIENTOS COMPLEMENTARIOS

Es el nivel que debe adquirir toda aquella persona que, en el futuro, desempeñará puestos de responsabilidad directiva dentro de la empresa. Por tanto, creemos que cada rama de titulaciones debería ofrecer un nutrido grupo de conocimientos específicos que complementaran los básicos, ofreciendo una mayor versatilidad al titulado, de tal forma que no sólo pueda ocupar áreas de su titulación específica, sino también áreas próximas o convergentes.

El esquema señalado funcionaría si se abordara en la propia Universidad y fuera después desarrollado en la formación de postgrado.

Si la educación de postgrado surge únicamente como deseo de cubrir una preparación insuficiente, es costosa, larga y generalmente no da buen resultado si la formación de raíz del titulado es deficiente.

De lo que se trata es de que el postgraduado obtenga además de conocimientos científicos y tecnológicos, un buen conocimiento de lo que es la realidad empresarial, con la consiguiente comprensión de los procesos humanos que ocurren en las mismas.

Creemos que no debe trazarse tan tajantemente el dilema entre formación generalista y formación especializada. Las escuelas deben especializar al alumno pero, al mismo tiempo, colocarle en una visión global de la realidad empresarial. El futuro directivo debe ser especialista en un área o técnicas concretas pero debe también poseer una comprensión amplia del mundo de la empresa.

La formación debe capacitar para acceder en el futuro a puestos de responsabilidad directiva, a través de darle al alumno una proyección profesional. Al mismo tiempo, dotarle de cierta intuición que le permita vivir en el cambio.

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INDUSTRIA	
1.	Saber adquirir y aplicar conocimientos en lugar de almacenar saber
2.	Sistemas educativos rígidos y anticuados (centralismo, rechazo influencias externas, no experimentación nuevas formas, pocas iniciativas privadas o mixtas)
3.	Falta renovación de los currículos
4.	Falta motivación hacia cambio y renovación (funcionarización, no competencia, no consultoría, sueldos bajos, personal mediocre)
5.	Falta motivación estudiantes (Poca competencia, subvención abundante e igualitaria, estudios especulativos e innecesarios, muchos abandonos)
6.	Recursos insuficientes, reparto igualitario
7.	No utilización últimas tecnologías

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR (M.E.C., 1988: 122)

(Fig. II.11)

La figura II.11 nos permite afirmar que los sistemas educativos europeos están más enfocados al almacenamiento de información que a la adquisición y posterior aplicación de conocimientos. Los sistemas de base son rígidos y anticuados, con un gran peso centralista que avisa de los peligros del aperturismo y de las nuevas iniciativas.

La inercia histórica ha consolidado la funcionarización, la ausencia de competitividad y la falta de motivación. Todo ello, unido a la falta de motivación por parte de los propios estudiantes ha provocado un alto porcentaje de abandonos.

Por otra parte, y a pesar de las subvenciones igualitarias, se observa una insuficiencia de los recursos destinados a la educación. Esta carencia lleva a una insuficiente utilización de las modernas tecnologías.

Se observa, asimismo, en lo referente a la demanda de las empresas en Europa, un aumento de actividades de formación a nivel profesional técnico para el aparato productivo, y también a nivel de gestión de mandos.

Las empresas utilizan el conjunto de escuelas y colegios para que éstos les realicen una oferta técnica en base a unas especificaciones previas realizadas por la empresa. De esta forma, las empresas pueden utilizar la fórmula del concurso abierto para satisfacer en las escuelas sus necesidades de formación especializada.

"El nivel de Doctorado permite el desarrollo de actuaciones de investigación, tan necesitadas, por otra parte, de impulso y promoción, mientras que los postgrado abren sus puertas a la especialización, necesaria también, dada la gran diversidad de perspectivas que conviven en el funcionamiento de la institución aseguradora" (Guardiola, 1992: 5).

Siguiendo a Guardiola, entendemos que es impensable plantearse un plan de estudio que no tuviera en cuenta la experiencia de las organizaciones que hacen funcionar el entramado cuyo conocimiento y estudios se pretende. Debe poder obtenerse un adecuado mecanismo de análisis y transmisión de conocimientos que garantice la práctica de una docencia e investigación cercanos a la realidad del acontecer económico-empresarial, todo ello unido al rigor científico y la coherencia y metodología académicas que proporciona el nivel de las enseñanzas.

"Una correcta colaboración Universidad-Iniciativa Privada puede dar lugar a la creación de iniciativas equilibradas que, al nutrirse de ambos campos de actividad, fructifiquen en soluciones eficaces para las nuevas demandas profesionales que la sociedad plantea" (Guardiola, 1992: 6).

Siguiendo este enfoque y organización de enseñanzas, hay que hacer mención a la organización de los mismos en lo referente a Recursos Humanos (profesorado y alumnos), metodología y medios materiales, elementos importantísimos sin cuya coordinada actuación resulta imposible conseguir el fin pretendido, que no es otro que conseguir una formación de: CALIDAD, SUFICIENTE Y EFICIENTE.

Para ello, deben desarrollarse los siguientes elementos:

1. RECURSOS HUMANOS.

- a) PROFESORADO.

Debe realizar sus funciones a través del saber, del comunicar y estimular. Saber en lo que se refiere a conocimiento profundo de la disciplina a transmitir, comunicar, para transmitir de forma adecuada sus conocimientos, y estimular para que los alumnos desarrollan sus cualidades en el interés por la búsqueda del saber y el sentido crítico que les permita con rigor metodológico poder aplicar lo aprendido.

Las premisas anteriores implican a un profesorado inmerso profesionalmente en la actividad profesional a desarrollar, que les permita estar próximos a la actualidad de los problemas del día a día de la empresa.

2. ALUMNOS.

Los grupos reducidos garantizan la mayor eficacia y calidad docente ya que permiten la interacción del profesor con el alumno en un grado muy elevado así como un trato más personalizado que facilita la orientación personal y profesional

3. METODOLOGIA.

Deben conjugarse tanto la teoría como la práctica de cada disciplina, en un continuo de interrelación.

4. MEDIOS MATERIALES.

Los medios deben ser los suficientes para obtener los resultados de calidad pretendidos, y adecuados para una actividad del nivel que nos ocupa. No debe olvidarse la gestión de los mismos en base a criterios de eficiencia económica con el fin de evitar el desaprovechamiento de los mismos.

9.1. FORMACION Y COMPETITIVIDAD

La competitividad de la economía española depende en gran medida del nivel de estudios de la población. Existen grandes necesidades de capital humano que no parecen estar cubriéndose con la urgencia precisa para afrontar los retos de la competitividad.

En un estudio realizado por Alba Ramírez (1993), se presentan un conjunto de indicadores sobre diversos aspectos relacionados con la formación de capital humano en España y en otros países de la O.C.D.E. Se observa que España se encuentra en una situación muy retrasada con respecto a los demás países en tres aspectos:

- . Enseñanza reglada
- . Formación profesional de los trabajadores en la empresa.
- . Formación o recualificación de trabajadores desempleados.

La segunda parte del trabajo realizado por Alba Ramírez, analiza la formación de las empresas en España (considerando una muestra de 600 grandes empresas), así como la relación entre formación profesional y productividad en las mismas. La innovación tecnológica y el tamaño en número de empleados son los determinantes más destacados para la formación. Se confirma una fuerte relación entre formación y productividad en la empresa.

Sirvan los siguientes datos para ejemplificar la importancia de las afirmaciones realizadas por el autor:

- . En España, el gasto público en educación, como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB), en 1988, era el más bajo después de Japón.
- . El gasto público por alumno, en comparación con el PIB per cápita nos permite comprender el esfuerzo que, cada país, realiza en educación. Se puede considerar que el gasto por alumno está correlacionado con la calidad de la enseñanza recibida. Según datos de 1988, el gasto en España era de 1.419 dólares por alumno, frente a una media de 3.372 dólares para el conjunto de países de la O.C.D.E., situándose por debajo de Portugal e Irlanda, aun teniendo un PIB per cápita mayor.
- . España es el país con menor porcentaje de graduados universitarios en ciencias y carreras técnicas, con un 13,6% del total de personas que finalizaron los estudios en 1988 (frente a Francia, con el mayor porcentaje de los países de la O.C.D.E.: 39,6%).

"En el contexto de la competitividad, éste es también un dato revelador, pues los avances tecnológicos, de los que depende en buena medida la competitividad, sólo se consiguen fomentando la investigación científica con personal altamente cualificado" (Alba Ramírez, 1993: 134).
- . El peso de los gastos de formación de las empresas españolas (porcentaje que los gastos en formación representan en el coste laboral total) es uno de los más bajos del conjunto.
- . Según datos de 1991, derivados de la encuesta sobre la negociación colectiva en las grandes empresas, las empresas españolas que más forman a los trabajadores se concentran en los sectores financieros y de seguros y de energía y agua; las que menos, las del ramo de la construcción.
- . Las grandes empresas (con más de 5.000 empleados) son las que realizan mayor número de acciones formativas.
- . Las empresas que forman a sus empleados han realizado algún tipo de cambio tecnológico, emplean más trabajadores que tienen estudios universitarios y usan más intensivamente los contratos en prácticas. La importancia del cambio tecnológico es la variable básica para explicar la probabilidad de que la empresa forme a sus trabajadores.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO:

- . La incidencia de la formación se mide en el mismo año que la productividad. Ello implica que sólo se pueden apreciar efectos a corto plazo.
- . En la medida de la productividad no se reflejan aspectos cualitativos, cada vez más importantes para la competitividad.
- . La decisión de la empresa de dar formación no es independiente de la productividad de los trabajadores a los que va destinada la formación. Debido a ello, el resultado obtenido al estimar la función de producción ha de tomarse con cautela.

10. LA FORMACION DE POSTGRADO EN LOS DISTINTOS PAISES.

Es de todos sabido que la masificación, consecuencia del incremento medio del nivel de vida poblacional que permitió a las familias invertir en la formación de sus miembros, es uno de los principales problemas de las universidades en Europa. Esta ampliación en masa de la población universitaria ha generado una demanda mayor de puestos escolares que, a largo plazo, provoca una degradación en la calidad de la formación recibida, tanto por escasez de recursos (a pesar de la creciente dedicación de recursos públicos a la infraestructura universitaria) como por las dificultades obvias de impartir una enseñanza de calidad a colectivos marcados por su gran tamaño y su elevada heterogeneidad.

Por ello, no nos equivocaremos al afirmar que la enseñanza universitaria sólo consigue en el mejor de los casos impartir una formación básica, a bastante distancia de las necesidades sociales objetivas. En este contexto, surge el paro universitario, las cualificaciones técnicas logradas por el titulado no son suficientes para su inserción laboral, las rígidas estructuras universitarias no logran adaptarse a un proceso continuo de cambio, etc, de tal manera que se dificulta la posibilidad de que un universitario recién licenciado pueda ocupar un puesto de trabajo acorde a su propia especialidad.

Con estos factores como telón de fondo, surge la formación de postgrado como necesidad social de disponer de la persona cualificada que necesita la empresa para su desarrollo ya que la Universidad no le termina de satisfacer esta necesidad.

Esta premisa es también aplicable a la formación técnico-profesional: Si el sistema de enseñanza deja de proporcionar personas con la suficiente formación específica, surge la necesidad de implantar programas, tanto de postgrado como ocupacionales, que permitan al alumno la adquisición de conocimientos y destrezas que le posibiliten su inserción profesional.

Sin embargo, la formación de postgrado posee sus propios parámetros específicos. Formación de postgrado no es la formación destinada a la corrección de errores de las primeras formaciones, ni tampoco los programas de formación continua que tengan unos términos útiles definidos.

Formación de postgrado es aquella formación que se realiza después de una primera licenciatura y que permite acceder a la vida laboral activa; es una formación larga (como mínimo de un año) y sancionada por un título. Debe permitir al alumno una auténtica promoción, tanto de conocimientos como de reconocimiento profesional.

Puede también ser considerada como "formación avanzada destinada a suministrar un personal de élite que sirva tanto para garantizar la continuidad de los propios centros universitarios como para dotar al mundo empresarial de líderes tecnológicos que garanticen su competitividad y sean fuente constante de nuevas ideas y proyectos" (M.E.C., 1988: 116).

Como ya se ha apuntado a lo largo del presente trabajo, uno de los objetivos de toda política industrial y tecnológica lo constituye la creación de hilos comunicadores entre las demandas de la empresa y las ofertas de los centros de formación. Esto implica la incorporación de unidades de desarrollo tecnológico en el sector productivo. Por tanto, debe incrementarse la oferta de cuadros técnicos de alta cualificación.

En España, según datos de 1985, y siguiendo el estudio realizado para la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación el EDIS (Equipo de investigación sociológica, S.A.), un 6% de los titulados españoles (1.260.000) ha realizado estudios de postgrado en Dirección y Administración de Empresas, frente a un 10,5% que ha seguido estudios de doctorado.

La situación varía si atendemos a distintos países. El nivel de postgrado en Estados Unidos es muy importante, mientras que en Japón su repercusión es muy bajo debido al hecho de que en este país se confía el perfeccionamiento y la especialización a las empresas. Europa va, poco a poco, acercándose a las cifras americanas. Sin embargo, en este país los cursos de postgrado más desarrollados son los relativos a áreas tecnológicas. Esto nos lleva a pensar que ésta pueda ser una de las causas del progresivo deterioro de la posición competitiva de la industria europea.

ESTADOS UNIDOS

La importancia concedida a la formación de postgrado es una de las características básicas del sistema universitario (M.E.C., 1988). Por ello, se ha creado en algunas universidades un título intermedio entre el de master y el de doctor. La formación de postgrado va ligada a la actividad investigadora. Ello, unido a que la flexibilidad curricular permite la realización de "cursos puente" entre unas titulaciones y otras, posibilita la conciencia colectiva de actualización de conocimientos técnicos a través de los programas de formación permanente, establecidos por las universidades en colaboración con la administración y la industria.

Fue, pues, el mercado y la competencia entre universidades los elementos que provocaron la expansión de la formación de postgrado de carácter práctico en las 'management schools'.

EUROPA

En Europa, la formación de postgrado a nivel comercial-empresarial ha sido promocionada por los sistemas educativos públicos a un nivel menor al de los estudios universitarios tradicionales de humanidades.

"Las Escuelas de comercio alemanas o francesas ofrecían carreras alternativas a las del bachillerato tradicional, se asemejaban a los colegios de formación profesional técnica, y proseguían a nivel universitario con las Escuelas de Altos Estudios Comerciales, cuyos títulos, sin embargo, no se consideraban equivalentes a las licenciaturas universitarias. La Economía Política, nacida de las Facultades de Derecho, sí tenía pleno estatuto universitario, pero se mantenía voluntariamente alejada de los conceptos de 'formación profesional' característicos de la enseñanza de la 'economía comercial'. Las ciencias económicas de las universidades europeas estaban esencialmente orientadas hacia la adquisición y la difusión de conocimientos de validez general, siguiendo la tradición walrasiana de la 'economía pura' y se mantenían al margen de la 'economía aplicada', tanto a nivel de la gestión pública como al de la gestión empresarial (M.E.C: 1988: 142).

Esta tradición, aunque en menor escala, continua en la Universidad europea, donde en muchas ocasiones, se imparten formaciones de postgrado para la preparación de doctores, destinados a integrarse en el mundo de investigación y enseñanza universitaria.

La oferta de formación de postgrado a nivel empresarial surge del sector privado, el cual demostró su capacidad para afrontar este reto promoviendo instituciones de élite que llevan a cabo una verdadera formación de postgrado.

"La desvinculación de la formación de postgrado en ciencias económicas y empresariales del sistema tradicional de enseñanza universitaria ha permitido una mayor apertura de este tipo de formación y, en particular, ha facilitado una difusión de las técnicas de gestión a titulados de otras disciplinas (ingenieros, físicos, juristas, etc.), integrados profesionalmente en el funcionamiento aplicado de la economía (empresas y administraciones públicas)... Existen hoy indicios suficientes de dos evoluciones que pueden modificar la situación actual de la formación de postgrado europea en economía: la demanda de formación especializada sigue creciendo, mientras se asiste a una tecnificación creciente de los instrumentos que deben poder manejar adecuadamente los economistas aplicados en el ejercicio de sus profesiones... Estos instrumentos están cada día más estrechamente vinculados a la investigación avanzada en economía cuantitativa.

Como en otras ciencias, en economía la distancia entre investigación básica y aplicaciones está disminuyendo" (M.E.C: 1988: 143).

REINO UNIDO

Tradicionalmente, Reino Unido ha sido un país líder en investigación básica, pero no ha tratado de convertir estos esfuerzos en productos y servicios. Actualmente, trata de paliar la carencia de formación de técnicos en determinadas áreas clave mediante la reconversión de graduados de otras áreas y el reciclaje de personas cuyos conocimientos hayan quedado obsoletos.

FRANCIA

Francia es otro país que siempre ha estado a la vanguardia en materia de formación de postgrado. Hace ya bastantes años se pusieron en marcha acciones para adecuar los conocimientos de los graduados a las necesidades industriales, a través de facilitar la presencia de los postgraduados en la industria, realización de estancias en el extranjero, fomento de intercambios entre diferentes centros, etc.

ITALIA

En estos momentos, existe en Italia una seria preocupación por las necesidades de formación derivadas de la innovación tecnológica. Para ello, se han desarrollado escuelas y centros de investigación gestionados cooperativamente por distintas empresas y cuyo profesorado proviene de las empresas y de la universidad, así como se ha puesto en marcha un Doctorado de investigación.

ALEMANIA

Ha existido hasta hace poco una cierta dispersión entre los centros de formación, si bien, en los últimos años, se está transformando esta situación, pudiendo acceder los graduados a cursos suplementarios, comunes a varias titulaciones.

10.1. FUTURAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS ORGANIZACIONES

Según cita Rodríguez Carrasco (1992), la convicción de que la dirección de los recursos humanos se convertía en una variable estratégica de primer orden, llevó a la Asociación Europea de Dirección de Personal a realizar un cuestionario en colaboración con Price Waterhouse y la Cranfield School. En 1989, 6.000 empresas de Francia, España, Suecia, Reino Unido y Alemania cumplimentaron el cuestionario citado que abarcaba todos los aspectos clave de la gestión de Recursos Humanos.

En lo que se refiere a las futuras necesidades de formación (figura II.12), todos los países, a excepción de España, conceden una gran importancia a la Dirección de Personal. En nuestro país, se destaca la informática y las nuevas tecnologías.

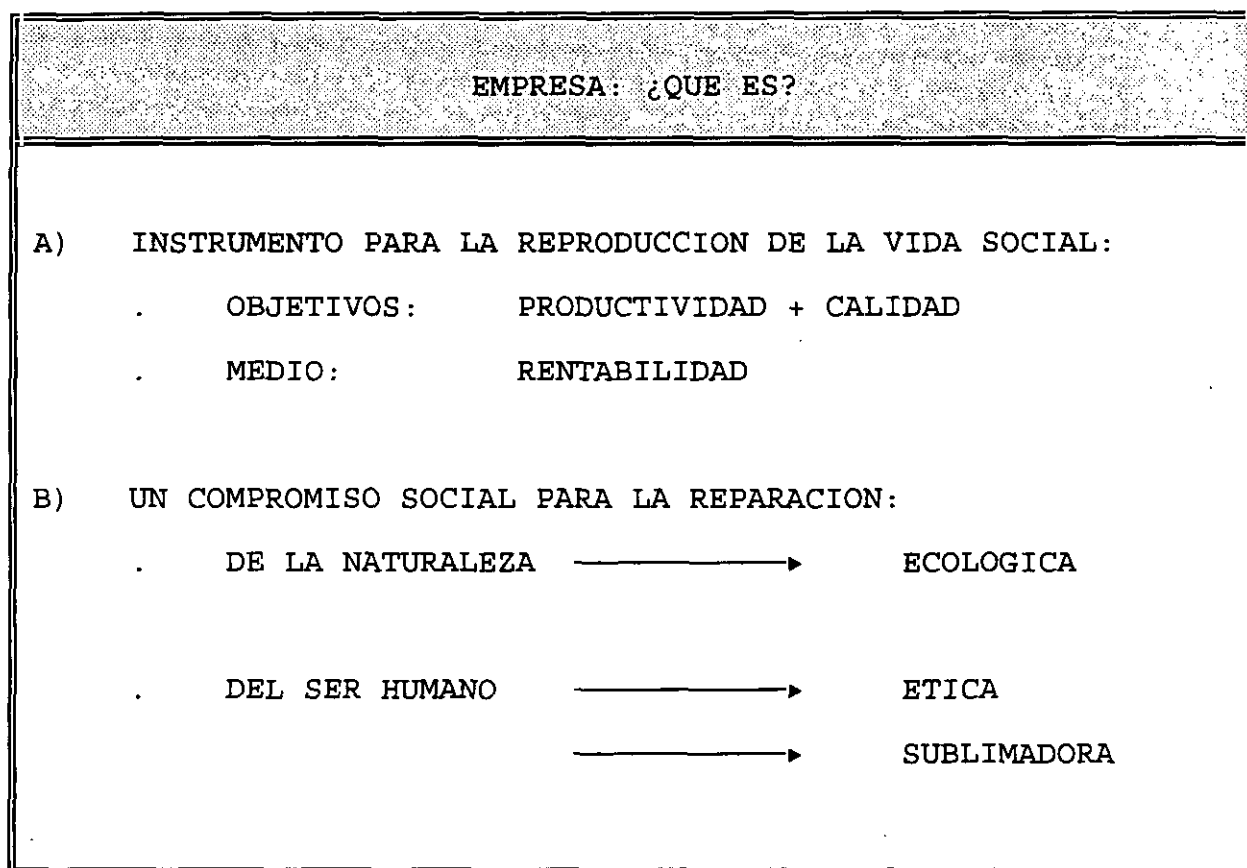
FUTURAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS ORGANIZACIONES	
FRANCIA	ESPAÑA
1. Dirección de Personal	1. Informática y nuevas Tecnologías
2. Informática y nuevas Tecnologías	2. Administración de empresas y sus estrategias
3. La Gestión del cambio	3. Marketing y ventas
4. Administración de empresas y sus estrategias	4. La tecnología de producción
5. La tecnología de producción	5. Dirección de Personal
ALEMANIA	REINO UNIDO
1. Dirección de Personal	1. Dirección de Personal
2. Informática y nuevas Tecnologías	2. Informática y nuevas Tecnologías
3. Administración de empresas y sus estrategias	3. Gestión del cambio
4. Servicio al Cliente	4. Servicio al cliente
5. Marketing y ventas	5. Administración de empresas y sus estrategias
SUECIA	
1. Dirección de Personal	
2. La Gestión del cambio	
3. Administración de empresas y sus estrategias	
4. Informática y nuevas Tecnologías	
5. Seguridad e Higiene en el Trabajo	

(Tomado de Rodríguez Carrasco, 1992: 323). (Fig. II.12)

En 1991, la encuesta se extendió a cinco países europeos más. Se confirmaron las tendencias del anterior estudio, destacándose como más significativos los siguientes datos:

- La cantidad de dinero invertida en formación se ha incrementado en la mitad o más en el intervalo de tres años.
- Una décima parte de las organizaciones proporcionan formación en dirección en 10 días o más. En España, sólo un cuarto de las mismas ofrecen más de 10 días de formación al año.

Si nos regimos por un modelo explicativo de la formación en base a finalidades empresariales, la formación se adapta al mismo en el sentido de que sus metas a largo plazo se ven mediatizadas, según se indica en la figura II.13.



REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION Y LA EMPRESA (CARBALLO, 1993, 53)

(Fig. II.13)

Nosotros apostamos por una formación centrada en aspectos de productividad, cuya meta última sea la calidad a lo largo de todo el proceso formativo. ¿Cómo conseguir rentabilidad en la formación? De la misma forma que la conseguimos en las organizaciones: A través de los dos elementos anteriormente citados.

La rentabilidad no es posible si no existen aumentos de productividad y mejoras en la calidad. Obscarse con ganar dinero a toda costa no tiene sentido, ni se lo confiere a la formación ya que ésta (y entramos ya en la segunda parte del esquema) tiene un rol social, ecológico en el sentido de utilización eficiente de los recursos, y ético.

Al trabajar con personas, cada una de ellas debe ser envuelta de un sentido de respeto, colaboración e innovación a nivel grupal. Por último, la reparación sublimadora del ser humano atiende al camino básico del aprendizaje por aproximaciones sucesivas hasta llegar a la armonía.

¿COMO MEJORAR?	
HOLDING	—————→ INDIVIDUO-INSTITUCION
CONOCIMIENTOS + ACCION	—————→ APRENDIZAJE DE LA VIDA
EXPERIENCIA + INNOVACION	—————→ FLEXIBILIDAD (CREATIVIDAD)
COMUNICACION + CALIDAD	—————→ GRUPO DE TRABAJO

¿COMO MEJORAR LA FORMACION Y LA EMPRESA? (CARBALLO, 1993, 54)

(Fig. II.14)

Las empresas (y la formación) pueden ser mejoradas a través de un sistema de valores que mantenga la coherencia entre lo individual y lo grupal (institucional o empresarial).

Una integración entre conocimiento y acción permitirá hacer planes para la mejora. Todo ello, debe combinarse con una adecuada proporción entre experiencia -saber hacer bien- e innovación -derivada de las nuevas formas de organización- que facilite la aparición de actitudes flexibles y creativas, abiertas al aprendizaje.

Por último, la calidad no es posible sin la comunicación. La mejor forma de combinación de ambos aspectos es a través de los grupos de trabajo. Todo ello, generará un proyecto de formación comprometido.

* * * *

Como consecuencia de lo anterior, podemos afirmar el carácter eminentemente estratégico de la Formación.

En un entorno turbulento, la rapidez de la adaptación al cambio es la variable crucial que determina la viabilidad de la empresa medida en términos de pérdida/ganancia de productividad y/o competitividad.

La flexibilidad, innovación y constante readaptación o reciclaje son las respuestas, no de las estructuras formales de la institución, sino de sus Recursos Humanos.

En la actualidad, el término tan en boga de "Capital Humano" no hace sino referencia a la importancia que tiene el personal de la empresa para poder mantener una política flexible de estrategias cambiantes.

Nuestro entorno empresarial ha evolucionado, poniendo el énfasis en la Dirección Estratégica, en vez de en la Planificación Estratégica.

La Dirección Estratégica conlleva flexibilidad en las Estructuras (incluso, en ocasiones, cambios tan radicales en los modelos organizativos como el embarcarse en Estructuras Matriciales, Direcciones por Proyecto, asignando recursos en función de las dimensiones de los mismos, o pasar de Estructuras Verticales a Estructuras Horizontales), polivalencia en recursos (humanos y materiales), renovación de tecnologías, etc.

Estas nuevas concepciones estratégicas de la empresa se instrumentalizan a través de los Recursos Humanos, utilizando dos Herramientas fundamentales:

- . Cultura Organizativa
- . Formación

La **Cultura Organizativa** supone la respuesta primera de la empresa para adaptar las Estrategias diseñadas. Esta Cultura puede tomar dos formas:

- . Cultura Deseada por el equipo de Alta Dirección
- . Cultura Real

La diferencia entre ambas constituye el "gap" que debe suplirse con la **Formación Estratégica**.

El incremento, en los últimos años, de la demanda de Formación en Desarrollo y Cambio de Actitudes (de la que tan solo hace unos años hablaban algunos "visionarios") confirma esta primera idea, y ratifica el lugar de la Formación como elemento estratégico fundamental.

Sin embargo, el concepto de Formación mantiene su privilegiado puesto en las concepciones tácticas de la empresa si hacemos referencia a otros valores estratégicos:

- . Formación en adquisición de habilidades y conocimientos teórico-prácticos para adaptarse a las nuevas tecnologías (reciclaje y actualización profesional).
- . Formación en conocimientos para incrementar la eficacia o desarrollo de los empleados (recolocación, búsqueda de polivalencias o rediseño de puestos).

Todo ello, con un objetivo básico: incrementar la polivalencia de los empleados, o mejor aún, desarrollar su capacidad de adaptación al cambio.

Unicamente una plantilla con una mentalidad flexible, abierta al cambio y sin rigideces en su forma de abordar las tareas y funciones de los distintos puestos, permite dotar a la empresa de ese "capital humano" anteriormente mencionado.

No es de extrañar, por tanto, que el principal elemento común que observamos en todo tipo de Formación es en el énfasis, cada vez más pronunciado en un Desarrollo de Pensamientos y formas de obrar.

El intento, explícito en ocasiones, implícito en la mayoría de los casos de desarrollar aptitudes mentales abiertas, innovadoras y, en última instancia, autoperfeccionables por parte del propio empleado es un impulso motivador común a todo tipo de Formación Empresarial

La Formación de los años 90 no persigue tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades en su sentido más amplio.

Es importante tener en cuenta esta consideración, ya que constituye uno de los pilares básicos del presente trabajo, y que encontramos presente, de forma más o menos explícita en el resto de los capítulos desarrollados.

III. LA EVALUACION DE LA CALIDAD

1. PRINCIPIOS BASICOS DE LA EVALUACION

Investigar sobre la calidad de la formación implica, necesariamente, una reflexión en profundidad sobre la evaluación, de la que se derivarán juicios para la toma posterior de decisiones.

"El propósito central de la evaluación es la mejora, no el juicio: identificar prioridades de desarrollo, planificar a largo plazo y revisar de forma sistemática los cometidos y actividades actuales" (Mc Donald, 1991: 242).

Dentro de las cuestiones a considerar dentro de la evaluación, se citan las siguientes:

- . Adecuación, calidad y equilibrio de los planes de estudios existentes, así como de las investigaciones y actividades académicas de carácter profesional realizadas.
- . Analizar los fondos "docencia/investigación/equipamiento", normas institucionales, estructuras de apoyo, gestión, etc.
- . Cuestiones específicas que dependerán del tipo de evaluación que se estime realizar: Interacciones entre distintas áreas, preparación profesional, etc.

Sobre la cuestión de quién debe realizar la evaluación, existen diversas posturas: no existe una fórmula fija, dependerá de la finalidad de la misma; sin embargo, los evaluadores deberán contar con experiencia en el campo profesional a evaluar, conocer la marcha de la institución así como dominar la metodología evaluadora. Es interesante, en aras de la objetividad, que alguno de los miembros del comité evaluador sea ajeno a la institución, así como que estén presentes estudiantes y profesores del centro con la finalidad básica de contrastar opiniones sobre el funcionamiento.

La evaluación de la calidad posee distintos significados en función de los actores implicados:

- . Gobierno:
Es un medio de lograr información sobre la educación e investigación que puede emplear en su política.
- . Instituciones:
Supervisión del profesorado y control presupuestario.

Con un diseño curricular claro, objetivos y evaluación se sitúan muy cercanos. En ningún caso la evaluación debe servir para "recitar" objetivos sino como medición de resultados en base a objetivos planteados.

Debe considerarse en relación con la planificación y el diseño del currículum en las escuelas, describiendo cualquier actividad en donde la calidad de lo que se plantea es objeto de estudio sistemático.

Forma unos juicios cualitativos acerca de una actividad, persona u organización.

La medición de logros implica una graduación en base a criterios conocidos.

El problema que surge, en ocasiones, es que los alumnos orientan su esfuerzo hacia los objetivos de la educación que son evaluados por los profesores, de forma que los exámenes se toman como el conjunto real de objetivos de un centro: Ello nos lleva al problema de los reduccionismos en la educación.

Estamos quitándole un componente enriquecedor a la evaluación si nos limitamos a la medida, a la aplicación de pruebas dirigidas a las calificaciones e informes que el profesor debe emitir de los alumnos. Por otra parte, si evaluación se refiere únicamente al alumno y a la medida de la adquisición por parte de éste de objetivos de conocimientos, estaremos considerando al alumno como único responsable de sus éxitos y sus fracasos. La evaluación no puede quedarse ahí. ¿Qué sentido tiene invertir en material y recursos, si éstos no influyen en los resultados? ¿Y en la formación del profesorado?

"Los resultados de la línea de investigación sobre escuelas eficaces ... nos hacen ver que determinados comportamientos del profesorado, ciertos climas en aulas y centros, algunas formas de organización... dan lugar a niveles más elevados de eficacia... En definitiva, estamos proponiendo la necesidad de extender la evaluación, más allá del alumno, a los profesores, a sus programas, al propio material, a las aulas y, por qué no, al Centro educativo como unidad" (Pérez Juste, 1990: 43).

Otros autores (Greve, 1991) consideran a la evaluación como la fase previa a la toma de decisiones.

También se aplica para medir la satisfacción de los alumnos, para medir la eficacia de las acciones formativas así como para medir el grado de asimilación de los contenidos.

"El objetivo básico de la evaluación es la mejora de la calidad de la institución. Sólo cumplido este objetivo básico, se deben buscar otros objetivos adicionales, y también deseables, como mejorar la eficiencia, recompensar el rendimiento o penalizar la ineficacia" (Mora Ruiz, 1991a: 210).

La carencia de una definición de calidad en el contexto de las instituciones de educación superior, ha llevado a la consideración de la evaluación de la calidad a través de la medida de un conjunto de variables o indicadores objetivos (indicadores de rendimiento con medidas cuantitativas), o bien a la evaluación a través de las opiniones de expertos conocedores de las mismas.

En la actualidad, ambas posturas son compatibles, siendo utilizadas conjuntamente.

Algunos autores coinciden en afirmar que lo que en realidad debiera evaluarse son los resultados de la formación, los contenidos pedagógicos, la propia acción pedagógica, la propuesta formativa y la satisfacción del alumno.

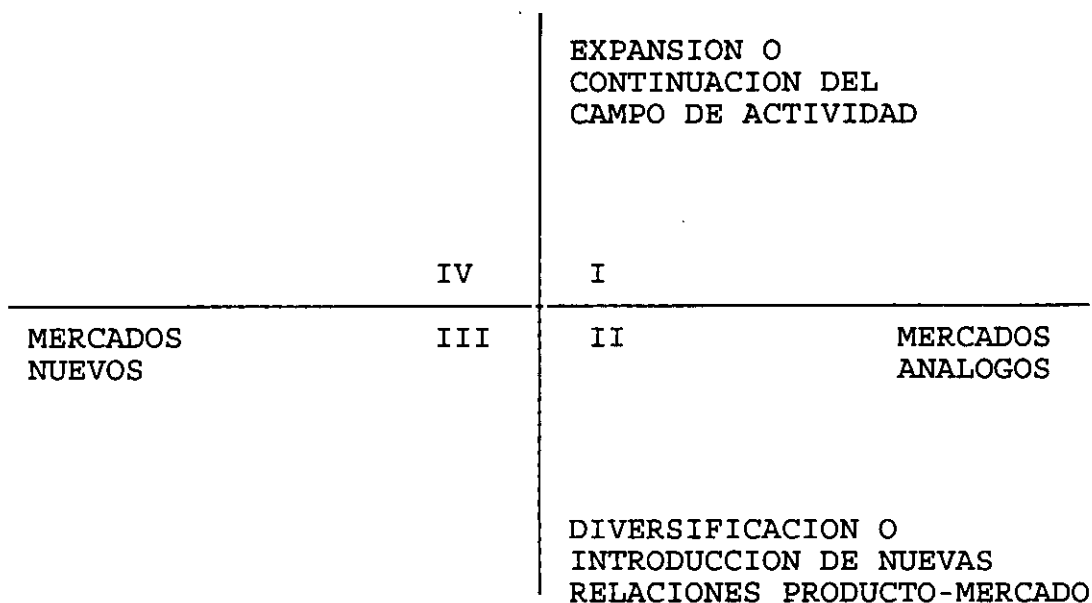
La evaluación debe tener unas características de partida:

- . Debe llegar a todas las instancias de la vida académica.
- . Deben evaluarse separadamente investigación, docencia y otros servicios.
- . Debe complementarse la evaluación externa con sistemas internos de evaluación dentro de la institución evaluada.
- . La evaluación docente no debe centrarse en el profesor únicamente. Existen otros aspectos tales como el plan de estudios, la organización docente, los servicios ofrecidos a los alumnos, etc, que son de una gran relevancia.
- . La evaluación debe realizarse cíclicamente en períodos predeterminados.
- . Una autoevaluación eficaz debe recoger opiniones sobre el funcionamiento del centro, tanto de aspectos docentes como organizativos, estructurales y de recursos, de todas las partes implicadas en el proceso.
- . Los indicadores de rendimiento deben utilizarse para una mejor evaluación de la eficiencia y ayuda para la toma de decisiones globales sobre el sistema universitario.

"Es difícil determinar la efectividad de los programas de capacitación. Se requieren mediciones con estándares y una identificación sistemática de necesidades y objetivos de la capacitación ... Los objetivos de desarrollo deben incluir: Aumento en los conocimientos, desarrollo de actitudes, adquisición de habilidades, mejoramiento del desempeño y logro de objetivos de la empresa" (Koontz, 1988: 491-492).

Siguiendo a este autor, tanto en la formación en la empresa (capacitación) para el mejor desempeño de la tarea asociada al puesto de trabajo, como en la formación empresarial, los criterios que se deben utilizar en la situación académica deben asemejarse a los criterios que se emplearán en el medio laboral, de tal forma que los objetivos, técnicas y métodos sean congruentes con los valores del medio.

Las estrategias de diversificación industrial que Bueno Campos (1987), recoge para la empresa, pueden ser aplicadas convenientemente en nuestro ámbito a través de la siguiente figura:



ESTRATEGIAS DE DIVERSIFICACION INDUSTRIAL
(Tomado de Bueno Campos, 1987)

(Fig. III.1)

La posición determinada en un cuadrante o en otro por parte de las escuelas motivará unas determinadas formas de actuación, que a su vez llevarán a la consideración de unos u otros principios evaluadores.

"La evaluación parte de la aceptación de unos principios generales, similares a los del diagnóstico, que se enuncian así" (Bueno, 1987: 180):

1. Principio de la escasez de recursos, que implica una adaptación de objetivos a los medios.
2. Principio de eficiencia, expresable como derivado del principio de economía de esfuerzos y recursos en la obtención de los objetivos.

3. Principio de flexibilidad para la adaptación a los cambios del entorno.

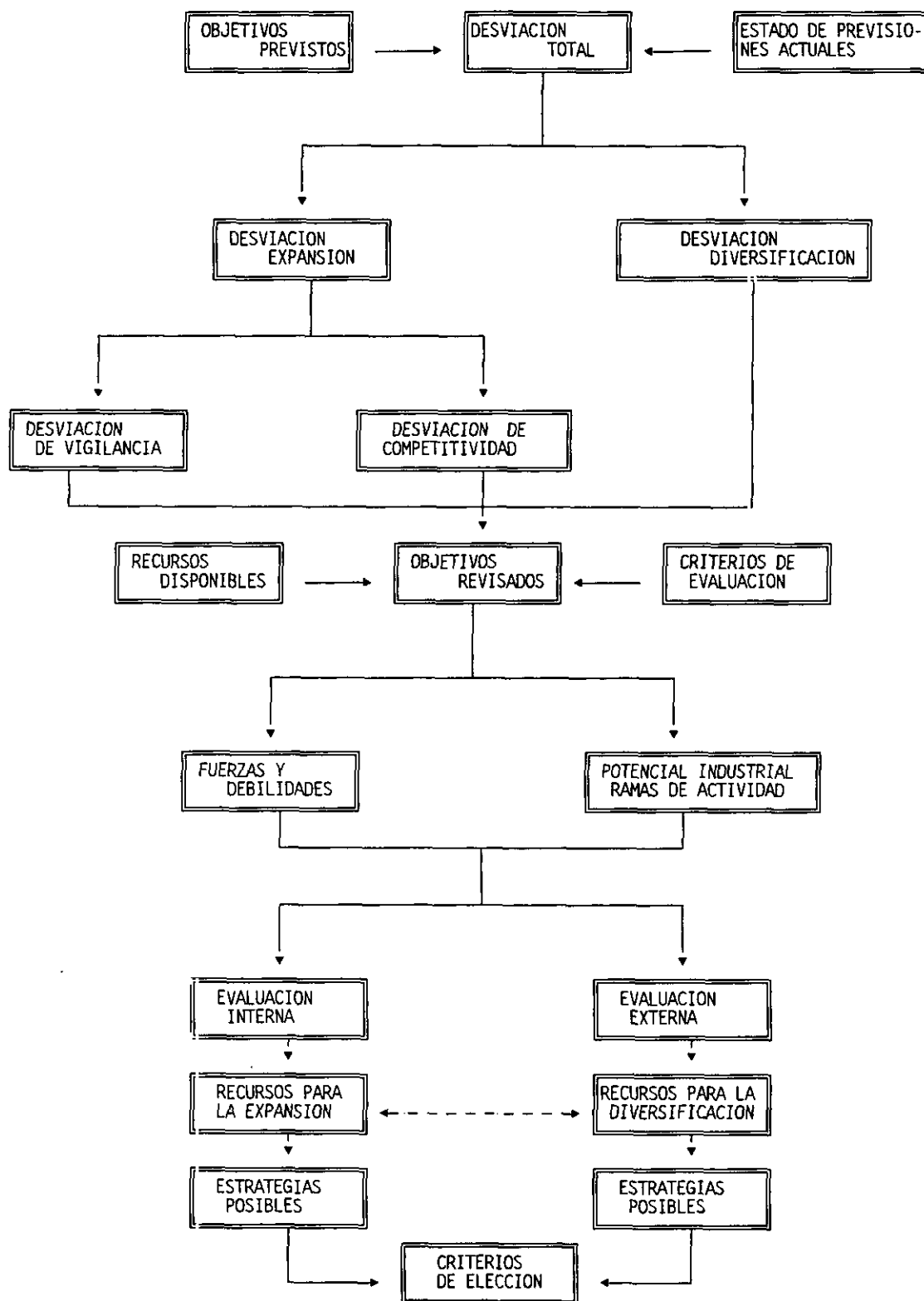
Los sesgos que pueden producirse en la evaluación (visión particular, juicios de valor, inexistencia de objetividad, etc), pueden atenuarse a través de:

- Consistencia entre objetivos, políticas y recursos
- Compatibilidad con el medio, los recursos y su evolución
- Corrección en la elección del horizonte temporal de referencia

PARAMETROS DE MEDIDA EN EVALUACION:

- Eficiencia productiva, medida según el rendimiento interno, el cash flow generado y el valor neto.
- Flexibilidad de la empresa, medida según la capacidad de adaptación, diversificación, generación de recursos internos (cash flow).
- El crecimiento de la empresa y su supervivencia en función de amenazas del entorno.
- Grado de dependencia según su actual grupo de control.

Estos criterios estarán presentes en las distintas técnicas evaluadoras; sin embargo no son excluyentes (Figura III.2).



(TOMADO DE: BUENO CAMPOS, 1987: 182)

(Fig. III.2)

"Los criterios de evaluación deben ser relevantes, estar libres de prejuicios o parcialidad, no ser incompletos y ser viables" (Buckley, 1991: 97-98).

La investigación básica sobre evaluación se ha centrado sobre todo en la valoración de la formación a corto plazo; sin embargo debemos ir más allá. Ello es problemático pues es muy difícil establecer sin ambigüedades una relación causa-efecto en educación. Sin embargo, la formación debe revertir en la eficacia empresarial. La forma de valorarla para comprobar si ha producido beneficios económicos para la empresa debe considerar los siguientes ítems:

- Logro de objetivos:
- Adquisición de recursos:
- Satisfacción de los clientes y proveedores:
- Procesos internos de la empresa:

"Para muchos, tratar de valorar la formación en términos económicos es una empresa imposible" (Buckley, 1991: 208). A pesar de esta opinión sobre la que inciden numerosos autores, partimos aquí de la premisa de que es difícil aislar los costes de la formación y dar un valor objetivo a los resultados, aunque ello no impide considerar la formación como un tema sujeto a iguales disciplinas que otras funciones de la empresa. Por tanto, puede también ser susceptible de ser sometida a un análisis de eficacia y de relación coste/beneficio.

En el caso de formación dentro de la empresa, la relación coste beneficio implica considerar:

- Coste: Salarios, gastos administrativos correspondientes a formación, gastos de la aplicación del programa, etc.
- Beneficio: Ahorro en gastos de adquisición de experiencias, mejora del rendimiento al reducir el tiempo medio en solventar una tarea, incremento de ventas, etc.

Se implica así la comparación de los costes actuales con el valor de los posibles resultados.

En nuestro ámbito concreto, el análisis de la eficacia del coste, valora cuantitativamente la inversión monetaria en formación, pero los resultados de la formación no son valorados económicamente. Sin embargo, algunas consecuencias son cuantificadas: Comparación entre dos programas formativos con las mismas premisas y que pretenden conseguir los mismos resultados de aprendizaje, entre dos programas con igual presupuesto, etc.

2. DEFINICIONES DEL CONCEPTO "EVALUACIÓN"

"Evaluar es un proceso de recogida, lo más objetivo y racional posible, de la información, cuyo análisis nos lleva a la emisión de un juicio que propicia una toma de decisiones en la práctica... En principio, evaluar no es calificar a los alumnos, aunque es a lo que suele quedar reducido el tema... El concepto de evaluación incluye, además del alumno, un proceso (evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje), y un sistema de organización (evaluación del centro), al docente (evaluación de programas y comportamiento docente). Los resultados obtenidos habrán de permitir la reorientación del trabajo, modificar los materiales, modificar la conducta del profesor y, en fin, la reformulación del proyecto, adecuándola mejor a la realidad en la que se aplica (Fundación Argentaria, 1995: 31).

Por tanto, podemos afirmar que "evaluación es el proceso de asignar o de fijar el valor o el mérito a algo. En la capacitación, la valoración y la evaluación pueden conducir a las siguientes posibilidades (Bentley, 1993):

- Valoración del profesorado por el propio profesorado
- Valoración del profesorado por el alumno.
- Valoración de la capacitación por el alumno en función de sus propios resultados de aprendizaje.
- Valoración de la capacitación en función del desempeño posterior en el puesto de trabajo.

"Evaluación es el proceso de pretender medir el valor total de la formación, esto es, la relación coste/beneficio y los resultados generales que aportan beneficios a la empresa, así como la mejora del rendimiento en aquellos que han seguido el curso" (Buckley, 1991: 185-186).

Esta definición implica tanto la reacción por parte de los alumnos, el contenido o el aprendizaje en sí, los cambios producidos en la conducta laboral tras el proceso de formación, observados tanto en rendimiento como en aplicación al puesto de trabajo concreto, y la empresa entendida como aplicación de mejoras y cambios empresariales después de recibida la formación.

La evaluación sirve para "conocer la efectividad de la acción formativa, la eficiencia de la planificación, organización y aplicación, los beneficios obtenidos y el nivel de integración en el entramado de los planes estratégicos de la empresa" (Baltanás, 1994: 68).

Por la valoración o evaluación de un plan pretendemos averiguar si la formación se ha realizado correctamente, "verificar la gestión eficaz del diseño, organización y aplicación de la formación, así como determinar la adecuación de los resultados a los objetivos de la misma" (Baltanás, 1994: 68).

"La evaluación puede ser considerada como una valoración limitada, basada normalmente en un criterio preestablecido" (Holdaway, 1991: 266).

"La revisión es tomada como una descripción y valoración más global de los antecedentes, del rendimiento actual y de los planes futuros y perspectivas del programa" (Holdaway, 1991: 266).

Podemos considerar que una revisión de un programa es la "búsqueda de la evaluación global de un grupo coherente de actividades académicas en funcionamiento" (Holdaway, 1991: 266).

A la vista de las anteriores definiciones, en el presente trabajo se considerará la evaluación como un proceso cuya finalidad básica es la obtención de información y su posterior utilización para formar juicios que se utilizarán en la toma de decisiones.

Debe considerar tanto los elementos humanos y materiales integrantes de la acción formativa como los resultados de aprendizaje; es decir, la medida de la consecución de los objetivos instructivos.

En su esencia, debe existir un elemento de consideración de la calidad de la propia acción, en la que se reflexione sobre la programación, los recursos didácticos a emplear, el profesorado y las instalaciones.

Toda evaluación de programas debería llevar implícito un sistema de revisión a largo plazo en el que se persiguiera verificar la eficacia de las acciones formativas en el puesto de trabajo, así como el impacto o grado de aceptación por parte de los alumnos de la formación impartida.

3. TIPOS DE EVALUACION

3.1. EN FUNCION DEL PATRON DE MEDIDA

3.1.1. EVALUACION CRITERIAL.

"Valoramos de esta forma el mérito, la calidad, la valía de la realidad de que se trate desde criterios perfectamente definidos" (Pérez Juste, 1990: 47).

Desde este tipo de evaluación se toman patrones absolutos de referencia prefijados de antemano.

3.1.2. EVALUACION NORMATIVA.

A veces no es posible realizar patrones de una realidad, surge entonces la evaluación con referencia a una norma, en la que la realidad a medir se compare con el resto del grupo de iguales.

Este tipo de evaluación ha sido tradicionalmente el utilizado en las investigaciones en el ámbito de la psicología.

De acuerdo a este sistema, una escuela se valorará positiva o negativamente en función de su posición en los ámbitos considerados con respecto al grupo de escuelas de similares características a la considerada.

3.1.3. EVALUACION DE PECULIARIDADES.

"Se toma como patrón las posibilidades y limitaciones de cada alumno, dando lugar a lo que se denomina rendimiento" (Pérez Juste, 1990: 48).

Traspassando el concepto a la evaluación de centros docentes, podría compararse a la "evaluación de la cultura de los centros".

3.1.4. EVALUACION COMPARATIVA.

Se trata de evaluar los propios baremos que nos permiten evaluar.

En ocasiones, en la evaluación de centros no es lo más adecuado una evaluación comparativa con los niveles de logros, recursos, etc, de otros centros, sino su consideración como marco de referencia para los niveles de autoexigencia en relación con instituciones similares, en relación con el cumplimiento de niveles estándar, etc.

3.2. EN FUNCION DE LAS ESTRATEGIAS EVALUADORAS

Otro enfoque de clasificaciones evaluadoras se centra en (Baltanás, 1994: 68) .:

- Evaluación de la política de formación:

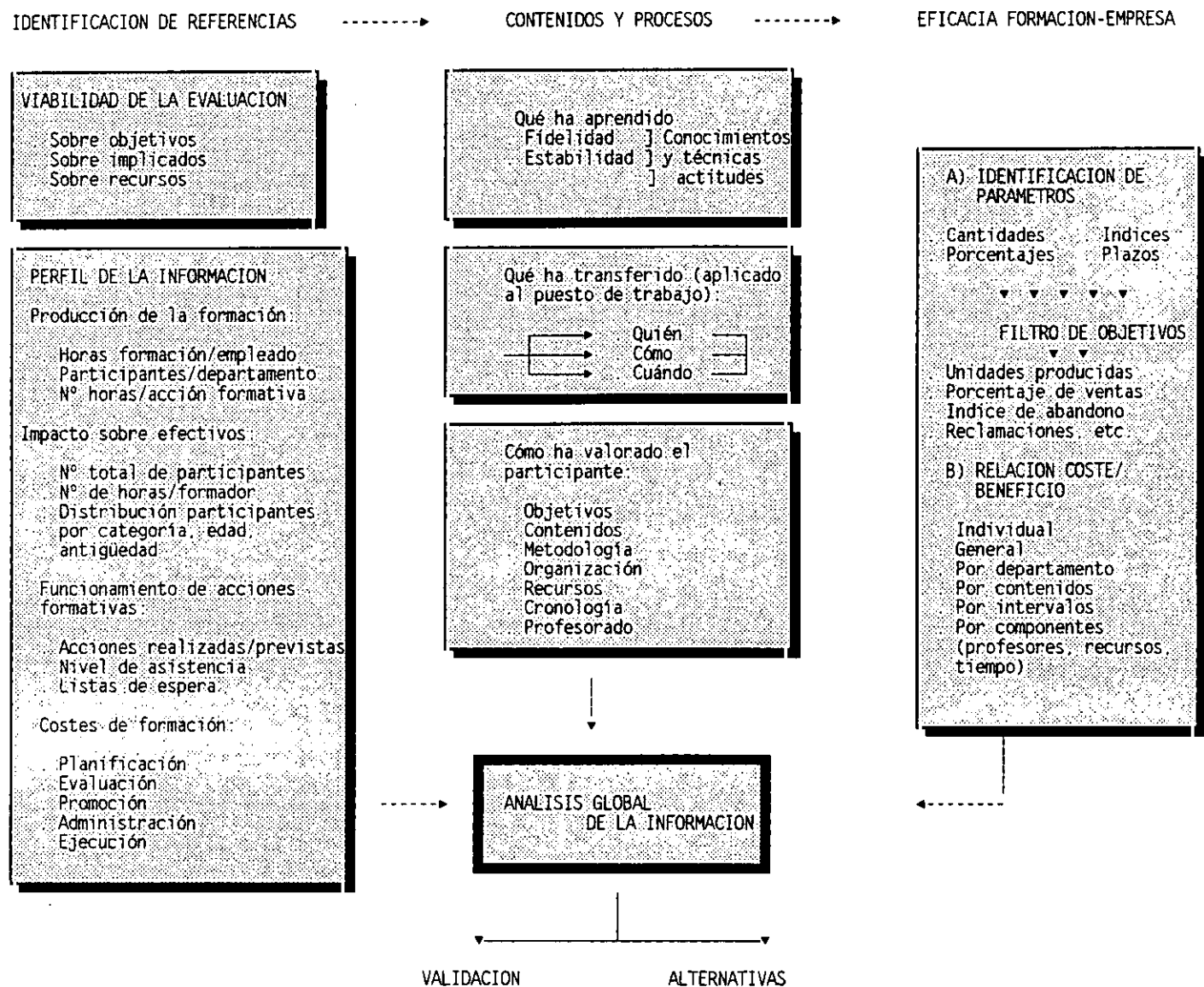
Aquí se implica la consideración de la evaluación dentro de las estrategias de la empresa.

- Evaluación de la implantación:

Trabajando en el contexto concreto de la organización empresarial, la evaluación se centrará en determinar el grado de transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo así como al análisis de costes en relación con el impacto en la organización.

Si adoptamos un enfoque de evaluación de centros, la evaluación de la implantación conlleva la consideración de la percepción de la formación por parte de los participantes así como el aprendizaje consolidado después del curso.

La evaluación, pues, se configura como un entramado continuo de intervenciones que profundiza en los elementos que aparecen en la figura III. 3:



Tomado de Baltanás (1994).

(Fig. III.3)

En el anterior modelo se destacan tres componentes básicos:

a) Identificación de referencias.

Se trata de comprobar la viabilidad de la evaluación analizando tanto objetivos formulados, sujetos implicados, recursos materiales y métodos disponibles, etc.

La valoración de los procesos formativos debe centrarse en una recogida de datos sobre número de horas de formación, participantes, categoría de los mismos, número de programas, nivel de asistencia, grado de cumplimiento de objetivos, costos, etc.

b) Contenidos y procesos.

En este apartado se evalúa tanto el aprendizaje de contenidos como la transferencia de los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo. Esto último es una nota muy importante en la medida en que la práctica correcta en el trabajo es la que determina la asimilación de los conocimientos.

También se consideran aquí los sujetos que van a realizar la acción evaluadora, el cómo se evaluará y cuándo se llevará a cabo.

Se trata de dar respuesta a cuestiones relacionadas con la estructura formativa en función de las opiniones dadas por los participantes; para ello se recurrirá a los instrumentos de valoración que deberán estar ajustados a las características y objetivos de las acciones formativas, en forma de cuestionarios, simulaciones, observación directa, etc.

c) Eficacia formación-empresa.

Pretende hallar los indicadores que proporcionen información sobre la rentabilidad de la formación para la empresa; entendida rentabilidad como optimización de la situación presente.

Cada parámetro variará en función de los objetivos que se pretenden conseguir con las acciones formativas. Identificando estos parámetros para posteriormente medirlos, podremos valorar la relación coste-beneficio, lo cual nos proporcionará indicadores de la efectividad de la formación.

El modelo nos proporciona información global, que plasmada en un documento, servirá para validar el modelo formativo o, por el contrario, plantear alternativas que lo optimicen.

3.3. EN FUNCION DEL AGENTE EVALUADOR

3.3.1. EVALUACION EXTERNA.

"Suele quedarse en la identificación de las deficiencias y en la recomendación de cambios genéricos ... no suele garantizar la eficacia" (Pérez Juste, 1990: 67)

Puede promoverse desde fuera o desde dentro del centro; desde dentro, bien por deseo de los responsables como trámite de acreditación, "orientándose hacia el desarrollo del personal y la mejora de la institución" (Pérez Juste, 1990: 70), o desde fuera, por comprobar los niveles de cumplimiento.

"Evaluación externa es la valoración de un nuevo campo de actividad en base a sectores más atractivos o convenientes en términos de crecimiento y rentabilidad" (Bueno, 1987: 179)

Realizada por agentes externos, habitualmente por mandato de organismos estatales.

El ejemplo más clásico es el de las auditorías, traídas del mundo empresarial.

Tienen la ventaja de la imparcialidad y de la utilización de expertos; sin embargo, dada la complejidad de variables de una institución, "los expertos pueden dejar al acabar la evaluación más problemas que soluciones, debido a su falta de comprensión del funcionamiento de la institución como un todo y a las posibles suspicacias levantadas entre el personal" (Mora Ruiz, 1991a: 55).

3.3.2. EVALUACION INTERNA.

"Evaluación interna es la valoración de la capacidad de la empresa para conseguir sus objetivos iniciales o revisados sin cambios básicos en su campo de actividad actual (o conjunto de productos y mercados en los que opera" (Bueno, 1987: 178).

También puede ser encargada desde dentro o desde fuera del centro docente; bien por conocer la realidad del propio centro o por la necesidad de otras instituciones de conocer la realidad docente en cuestión, respectivamente.

"Las dos dimensiones de evaluación interna están orientadas al desarrollo del personal y a la mejora consiguiente del sistema" (Pérez Juste, 1990: 71).

Desde un componente pedagógico, es más deseable la evaluación interna ya que está más relacionada con la implicación del personal en las decisiones de mejora.

Realizada por la propia institución como compromiso de mejora de la calidad de la docencia.

Ha sido ampliamente utilizada en Estados Unidos, ya que forma parte del proceso de acreditación de las universidades de este país.

Actualmente son muy frecuentes las evaluaciones mixtas, que implican ambas perspectivas: tanto el autoestudio como la evaluación por parte de agentes ajenos a la institución.

3.4. OTROS TIPOS DE EVALUACION

3.4.1. En función del objetivo o aspecto a evaluar

3.4.1.1. Evaluación de programas individuales

3.4.1.2. Evaluación institucional

Dentro de este apartado se distinguen varios tipos:

- . Evaluación para el control de la institución por parte de organismos gubernamentales
- . Evaluación para el conocimiento de la situación real de la institución con el fin básico de mejorar su calidad, promovidas por la propia institución o por otras instancias

3.4.2. En función de la obligación con que debe responderse a los resultados de la evaluación:

3.4.2.1. Evaluación Imperativa

La institución debe seguir los resultados de la evaluación.

3.4.2.2. Evaluación de recomendación (normativa)

Se produce cuando la institución puede seguir o no las recomendaciones de la evaluación.

3.4.2.3. Evaluación consultiva

Es aquella encargada por la propia institución con el fin básico de conocer la situación y encontrar soluciones de mejora.

3.4.3. En función del enfoque:

3.4.3.1. Evaluación de la efectividad institucional

Se encamina a verificar el grado de aproximación de la institución a los objetivos planteados.

3.4.3.2. Evaluación de la eficiencia

Ofrece un índice del grado de aprovechamiento de los recursos de que se disponen.

3.4.4. En función de los instrumentos utilizados:

3.4.4.1. Evaluación cualitativa

3.4.4.2. Evaluación cuantitativa

3.4.5. En función de las fases educativas contempladas:

3.4.5.1. Evaluación formativa

Centrada en el proceso educativo; se trata de una evaluación continua, que detecta los posibles fallos en los sucesivos procesos de aprendizaje. Tiene componentes diagnósticos y de feed-back

3.4.5.2. Evaluación sumativa

Se dirige a los resultados educativos; es una evaluación final.

En la práctica de la evaluación se ofrecen distintos grados de combinaciones entre los tipos de evaluaciones citadas.

Independientemente de la forma elegida para llevar a cabo la evaluación, existen dos sistemas alternativos que, en la práctica, se encuentran en combinación: (Mora Ruiz, 1991b):

- Revisión por colegas ("peer review")

Asume la complejidad del sistema universitario, de tal manera que, sólo los en él inmersos, pueden dar opinión sobre la calidad del mismo. En la práctica, los agentes evaluadores son externos, internos o mixtos.

- Indicadores de rendimiento

Utiliza indicadores cuantitativos que proporcionan información sobre el funcionamiento y eficacia de las instituciones.

4. FINALIDADES DE LA EVALUACION.

La evaluación debe realizarse al servicio de ciertos objetivos, que variarán en la situación concreta de que se trate; sin embargo, la finalidad última debe ser la mejora de la calidad de lo que se ha sometido a juicio.

Por tanto, una vez realizada ésta, debe plasmarse en una serie de consideraciones derivadas de la misma.

En el ámbito de la evaluación de centros es difícil una tipificación de decisiones debido a la complejidad de los factores intervinientes.

Siguiendo a Pérez Juste, 1990, las decisiones básicas o finalidades se pueden resumir en las siguientes:

1. DECISIONES DE MANTENIMIENTO.

Se producen en aquellos casos en los que los datos evidencian una situación buena del centro en los distintos elementos evaluados.

En tal caso, lo deseable sería la difusión de aquellos indicadores o aspectos considerados satisfactorios, que contribuirán a la mejora del sistema.

2. DECISIONES DE OPTIMIZACION.

Se trata de intentar conjugar aquellos elementos que la evaluación ha recogido como mejorables.

3. DECISIONES DE CAMBIO E INNOVACION.

Sucedan cuando el centro presenta fallos o errores de planteamiento que requieren cambios, bien en la resolución de conflictos entre los miembros, bien porque la evolución de los saberes nos aporta nuevos conocimientos en la dinámica de los centros, o bien para lograr que los implicados se comprometan en la mejora de la situación.

Si adoptamos un enfoque basado en la dirección estratégica de la empresa, podemos concluir afirmando que, independientemente del sector en que se realice un proceso evaluador, la evaluación debe estar condicionada por las siguientes reglas (Bueno, 1987: 180-181):

- . Debe servir de medida de la eficacia productiva
- . Debe ofrecer algún indicador de la capacidad de adaptación, de diversificación y de generación de recursos internos
- . El crecimiento interno
- . La supervivencia en función del entorno y de las fuerzas competitivas
- . Autonomía o independencia de la empresa-institución

Este enfoque estratégico implica criterios de eficiencia, flexibilidad, crecimiento, seguridad y autonomía, ya que la evaluación debe contribuir a: (Baltanás, 1994: 68)

- Diseñar un instrumento que facilite la gestión eficaz y productiva de la formación.
- Adecuar el diseño a las necesidades de adaptación, cualificación y desarrollo de los alumnos.

- Rentabiliza la inversión de formación, ajustando los costos a los beneficios, partiendo de objetivos reales.

La meta última de la formación es facilitar el aprendizaje al alumno de tal forma que se llegue al logro de unos objetivos comunes. La evaluación debe olvidar su parcialismo y centrarse no sólo en el individuo sino llegar a los beneficios que pueda reportar, en el caso de las empresas, a la organización, y en el caso de las escuelas de negocios, en los beneficios que puede obtener del alumno el mercado de trabajo, y aquél de los que le pueda proporcionar la empresa contratante.

"La valoración de la formación se convierte en un instrumento de mejora en la calidad de la formación ... en un mecanismo de regulación sobre objetivos y esfuerzos" (Griker & Asociados, 1994: 1).

En base a este planteamiento, se pueden considerar dos grandes grupos de objetivos de la evaluación:

OBJETIVOS GENERALES DE LA VALORACION (Griker & Asociados, 1994: 2):

- . Proporcionar un instrumento de regulación operativo que posibilite la gestión eficaz y rentable de la formación con una continuidad en el tiempo.
- . Ajustar los mecanismos de planificación y ejecución al criterio de máxima eficacia a través del análisis exhaustivo de la información.
- . Posibilitar la adecuación del diseño y el proceso formativo a las necesidades de adaptación, cualificación y potenciación de capacidades.
- . Rentabilizar al máximo las inversiones en formación, ajustando los costes a los beneficios previstos en base a unos objetivos reales y posibles.

OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA VALORACION (Griker & Asociados, 1994: 3):

- . Definir el perfil de la formación sobre coordenadas de funcionamiento, producción y costes.
- . Identificar, crear y ajustar indicadores que, en función de los objetivos, permitan medir operativamente los resultados de la formación, así como la medida de adecuación de las metas previstas.

- . Verificar que los contenidos impartidos son asimilados por los participantes con la fidelidad y perspectivas pretendidas.
- . Determinar el posible nivel de transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes al puesto de trabajo.
- . Detallar el impacto de la formación sobre los participantes en relación a factores organizativos, procesuales, metodológicos y de contenidos.
- . Precisar la relación de los costes con los beneficios obtenidos, ya cuantificados, para definir la rentabilidad económica de la acción formativa.
- . Aportar conclusiones y alternativas a través de la integración y explicación de toda la información obtenida.

<p>VALORACION DE LA FORMACION</p>	EVALUACION DE LA POLITICA DE FORMACION
	EVALUACION DE LA IMPLANTACION DEL PLAN

Valoración de la Formación (Griker & Asociados, 1994). (Fig.III.4)

De acuerdo a la figura III.4, toda política de valoración global de la formación, debe atender a dos parámetros:

- . Evaluación de la política de formación.

Esta política de formación debe estar incardinada en las estrategias empresariales.

"Esta evaluación basa su actividad en el análisis de las actuales políticas de formación para el logro de los objetivos marcados por la empresa" (Griker & Asociados, 1994: 5):

Por todo ello, debe ser previa a cualquier otra decisión a tomar.
- . Evaluación de la implantación del plan.

Existen cuatro sistemas; es conveniente, al menos, la medida de dos de ellos (figura III.5):

- La percepción del evento formativo por parte de los participantes.

Por sí mismo es insuficiente ya que está mediatizado por factores emocionales, debe complementarse con otros aspectos; sin embargo, para su realización debe contemplar los contenidos del programa, la metodología y los formadores, las condiciones generales de aprendizaje y las actitudes hacia el evento formativo.

- La cantidad de aprendizaje consolidado después del curso.

Para comprobar lo aprendido por parte de los alumnos, es necesario previamente una correcta definición de objetivos. Se trata de conocer en qué medida se han adquirido conocimientos y actitudes y modificado actitudes.

Para su medida, se diseñan cuestionarios, casos prácticos, etc.

- La transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo.

Implica una evaluación centrada en la organización; evaluar el cambio de comportamiento en el puesto de trabajo. Para ello, es necesario considerar los indicadores objetivos del rendimiento, la evaluación del desempeño, etc.

De esta forma, se podrá verificar el grado de asimilación/no asimilación y de aplicación/no aplicación o los errores en cuanto a la aplicación.

Los instrumentos utilizados pueden comprender tanto la autoevaluación, como las entrevistas, incidentes críticos, etc.

- Un análisis de costes en comparación con el impacto en la organización.

Es un indicador muy difícil de cuantificar ya que se trata de responder sobre los beneficios o las pérdidas económicas que puede aportar la formación. Muchas veces se utilizan otros criterios objetivos para su medida tales como productividad, calidad, satisfacción, etc, a través del análisis costes-beneficios, y el análisis de la eficacia del coste.

VALORACION DE LA FORMACION	EVALUACION DE LA POLITICA DE FORMACION	FASE PREVIA A TODO PASO POSTERIOR	
	EVALUACION DE LA IMPLANTACION DEL PLAN	EVALUACION CEN- TRADA EN EL INDIVIDUO	PERCEPCION DEL EVENTO APRENDIZAJE CONSOLIDADO
		EVALUACION CEN- TRADA EN LA ORGANIZACION	TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJE ANALISIS DE COSTES

(Valoración de la Formación. Griker & Asociados, 1994).
(Figura III.5)

Siguiendo este enfoque organizativo, la evaluación debe responder a tres fines fundamentales (Carboneras, 1994):

- Diagnóstico: Estableciendo una relación entre logros y objetivos.
- Realimentador: Midiendo los logros y perfeccionando los procesos a través del análisis de los mismos.
- Motivador: Cultivando los esfuerzos positivos, valorando el esfuerzo que supone el aprendizaje.

Definidos estos parámetros, es necesario realizar una transferencia de los tres fines de la evaluación formativa a la evaluación en las organizaciones para mejorar su eficacia. Este paso supone un arriesgado salto cualitativo, por su complejidad. Sin embargo, no intentarlo presupone la no consideración completa de los fines evaluadores.

5. LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES.

La evaluación de centros docentes debiera ser continua, procesual y sistemática, respondiendo a un plan prefijado de antemano.

El creciente interés por la evaluación viene derivada del problema de la calidad educativa, consecuencia de la necesidad de una educación más flexible. El objetivo básico es utilizar los resultados para la mejora de la calidad y eficiencia del sistema.

Estas evaluaciones en educación superior ha generado unos sistemas de control de calidad en las instituciones universitarias, llevándose a cabo las mismas bien por evaluaciones de centros independientes bien por comparaciones entre las distintas instituciones.

"La evaluación institucional, como mecanismo de control de la calidad de uso generalizado, sólo tiene algo más de una década de antigüedad, y aunque nació en una época de restricciones económicas, el interés por ella sigue creciendo aunque haya cambiado el panorama económico general" (Mora Ruiz, 1991a: 44).

Por evaluación institucional se entiende el intento de medida del grado de cumplimiento de las metas preestablecidas. Los intentos han surgido bien desde las propias instituciones o bien desde la sociedad, existiendo una predisposición hacia la evaluación.

Esta definición implica la exigencia de la definición previa de metas y objetivos de una institución.

5.1. ENFOQUES EN LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES.

a) ENFOQUE GLOBAL.

Es un modelo holístico (también llamado molar), que pretende una visión total en el diagnóstico de centros docentes. "Admite que los comportamientos, actitudes y relaciones de un elemento... vienen condicionados... por aquellos otros en cuyo marco se inscriben" (Pérez Juste, 1990: 63).

Es un modelo rico, que considera todos los elementos del sistema, sus relaciones y coherencias y, a la vez, permite considerar las incongruencias, desajustes, desfases y faltas de coordinación; sin embargo, dado el elevado número de componentes en un centro educativo, es

un modelo complejo que requiere la elaboración de un modelo metodológico que incorpore la intrincada red relacional así como el análisis de datos acorde.

Implica la consideración de una amplia red de indicadores en aras de la consecución de la validez y la fiabilidad. Ello nos lleva prácticamente a una situación en la que los datos obtenidos suelen ser inmanejables.

b) ENFOQUE PARCIAL.

También denominado molecular, centrado en determinados aspectos concretos.

Permite hallar una visión más detallada y completa en los apartados considerados, con lo cual se garantiza la fiabilidad y la validez, al estar mejor medidas las pocas variables consideradas. Sin embargo, descontextualiza el aspecto evaluado del sistema total (Pérez Juste, 1990: 64).

c) ENFOQUE MIXTO.

Suele ser el modelo ideal al contar como punto de partida una visión global, aún con una cierta falta de detalles, y posteriormente detectar los niveles concretos, detecta las irregularidades, conflictos, situaciones óptimas, etc, que posibilitan la toma de decisiones.

Para Mora Ruiz, 1991b, existen dos enfoques básicos de la evaluación institucional en centros de educación superior:

- Los que centran su atención en las magnitudes contables y de control.

Están en conexión con valoraciones de la eficiencia y de los factores económicos.

- Las que enfatizan los aspectos organizativos de proceso.

Más relacionadas con aspectos de efectividad y desarrollo profesional y educativo.

Han sido siempre dos enfoques encontrados; acusando los partidarios de los primeros a los segundos de no satisfacer las necesidades informativas de la gestión, mientras éstos afirman que una visión economicista de la educación deja de lado aspectos fundamentales del proceso (Mora Ruiz, 1991b).

5.2. METODOLOGIA DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES:

5.2.1. ENFOQUE EX POST FACTO.

Consiste básicamente en la "recogida más o menos sistemática de información sobre una realidad más o menos cristalizada o tomada como tal en un momento dado de su desarrollo" (Pérez Juste, 1990: 65).

En este tipo de metodología, los datos se refieren a realidades ya acontecidas, no estando presente el evaluador en el tiempo en que se producen los acontecimientos a los que se refiere la evaluación. De ahí viene su nombre: sucede "después del hecho".

Su principal debilidad metodológica es que, si bien, permite realizar diagnósticos futuros, no permite inferir causalidades.

Como tal enfoque, el diseño ex post facto, recoge información sobre una realidad ya acontecida y en un momento concreto de su desarrollo; por tanto, no cabe ningún control sobre los datos (que no son otra cosa que el reflejo de la realidad concreta).

Sirve de base al modelo experimental, además de permitir la recogida de gran cantidad de información en relativamente poco tiempo. Con este paradigma, se accede a datos provenientes de fuentes distintas, permitiendo un tratamiento más o menos objetivo de los datos.

Su gran debilidad desde el punto de vista metodológico radica en que no posibilita la detección de causas, aunque bien es cierto que nos permitirá establecer diagnósticos y previsiones de cara al futuro. Además, permite la obtención de una gran cantidad de información, muchas veces procedente de fuentes diversas. Así pues, inferiremos las relaciones entre las V.I.

Partiendo del estudio teórico previo, habremos obtenido una serie de indicadores o variables relevantes a medir, las cuales se plasmarán en un instrumento que nos servirá de control del tipo de formación que se le está ofreciendo al alumno en las escuelas.

En una primera fase, los datos de las pruebas del análisis ex-post-facto, las cuales no son susceptibles de un análisis de tipo interválico dada la naturaleza de su medida, serán sometidos a un análisis de diferencia de medias en el que se hallará la significatividad de los resultados hallados. Estos resultados se plasmarán de forma gráfica con técnicas de perfiles y de porcentajes.

Sería interesante señalar aquí la posibilidad de analizar la variabilidad dada entre los distintos datos, para lo cual sería útil hallar la varianza de las medidas.

5.2.2. ENFOQUE EXPERIMENTAL.

Supone la manipulación de variables, en condiciones estrictas de control, ello permite detectar los efectos atribuibles a las variables manipuladas.

Generalmente se realiza en dos momentos, a través del pretest y del postest. Seleccionando en el pretest las variables que van a ser modificadas en unas circunstancias determinadas de control estadístico, se puede determinar en el postest los efectos que se han producido en aquellas variables determinadas.

Requiere unas condiciones precisas de validez interna (los efectos medidos en la/s variable/s dependiente/s deben ser atribuibles solamente a la/s variable/s independiente/s); ello exige un control rígido y estricto del reto de variables intervinientes, lo cual es ciertamente complejo en un contexto como el que nos ocupa en el que están interrelacionadas múltiples variables condicionadoras de causas.

Sin embargo, aún a pesar de su complejidad, es la meta hacia donde tienen que dirigirse las ciencias humanas, si lo que se desea es la mejora de la eficacia de los centros docentes.

5.2.3. INVESTIGACION POR ENCUESTA.

Debido al tipo de diseño que nos ocupa, en este trabajo, emplearemos el método de investigación por encuesta; esto es, el **cuestionario** (como método reactivo de escalas de alternancia fija) será el instrumento que nos permita llevar a cabo la recogida de los datos.

"La investigación por encuesta es una rama de la investigación social científica; estudia poblaciones grandes y pequeñas mediante la selección y análisis de muestras para descubrir la frecuencia, distribución e interrelaciones de las variables psicológicas y sociológicas" (Kerlinger, 1984: 289).

Es un método flexible que nos va a permitir recoger abundante información de diversos ámbitos de una población: creencias, actitudes sociales y personales, entre otros, aunque en ocasiones la extensión de la información suele lograrse en detrimento de la profundidad.

La labor más difícil será especificar y clarificar el problema; para ello, las preguntas específicas se dirigirán a los distintos aspectos del problema.

Los cuestionarios e inventarios son un conjunto de documentos a contestar (en el caso del cuestionario) o a adherirse a ellos (inventario). La respuesta puede ser de tipo dicotómica (SI-NO) o de tipo elección de un grado entre varios propuestos. Sin embargo, aquí utilizaremos también reactivos de finalidad abierta; a los sujetos se les restringirá lo mínimo en las contestaciones y en su expresión con el fin de obtener una mayor riqueza de datos.

5.2.4. ENTREVISTA.

Puede ser tanto un instrumento de exploración como de medida de variables, como un método complementario de recogida de datos. En esta técnica, el evaluado responde directamente a una serie de preguntas que le son formuladas verbalmente. Posee un menor grado de estructuración, si bien, es aconsejable que el entrevistador tenga delante un guión de entrevista. En nuestro caso concreto, la utilizaremos como técnica previa a la evaluación en sí para recoger información que permita posteriormente ser agrupada en cuestionarios concretos.

5.2.5. OBSERVACION DIRECTA.

La observación de la conducta es parte de un procedimiento de medición. Aquí utilizaremos observaciones de baja frecuencia debido a los problemas de generalización. (A mayor carga interpretativa, más difícil será el problema de la validez. (Kerlinger, 1984: 377). Para ello, tendremos que disponer de alguna definición operacional de la variable a medir: Definirla en términos conductuales y categorizarla en apartados exhaustivos y mutuamente excluyentes. Si las unidades son pequeñas y de fácil observación y registro, se adquirirá un alto grado de fiabilidad, aunque ello puede actuar en detrimento de la validez.

Permite acceder a datos provenientes de fuentes distintas.

"Supone un enfoque presencial, procesual, en que la observación de las conductas mientras ocurren es la característica fundamental" (Pérez Juste, 1990: 68).

Sus limitaciones se centran en el subjetivismo que puede imprimir la presencia del evaluador, así como la tendencia de éste a centrar la atención en aquellos aspectos que le "parezcan más relevantes".

5.2.6. ESCALAS Y LISTAS.

Son un tipo de pruebas en los que se anota si una característica a observar se da o no, y la frecuencia con que se observa dicha conducta, descrita en categorías o bien de forma numérica o a través de perfiles.

5.2.7. METODO DELPHI

Está basado en las opiniones de expertos, geográficamente dispersos, ante una situación de escasez de información y se pretende la obtención de consenso. Logra el anonimato entre los participantes y la retroalimentación controlada. Los miembros contestan preguntas sin confrontarse entre sí. Después de cada ronda de preguntas (generalmente por cuestionario) se tabulan las respuestas para obtener una distribución de probabilidades, de tal forma que se puedan evaluar las razones de cada respuesta y su disposición con respecto al promedio.

Se estima que los participantes están influidos por las decisiones de los otros, de tal forma que aumenta el acuerdo tras varias reiteraciones.

5.2.8. MODELOS DE DECISION MULTICRITERIO

Pueden ser simples, si aplican un criterio a un objetivo, o multicriterio si se estructuran en base a atributos múltiples.

Tanto los modelos aditivos o multiplicativos de atributo múltiple, como los métodos factoriales o de análisis dimensional se basan en la comparación de alternativas de atributos múltiples y sirven para calcular los pesos o ponderaciones de cada atributo.

En el caso de los modelos factoriales, se identifican en primer lugar los atributos y se estructura el árbol de decisión. Más adelante, se identifican los subfactores. En un tercer momento, los expertos establecen los pesos de los factores y subfactores, que más adelante se normalizarán para llegar a puntuaciones de valor relativo.

5.2.9. ANALISIS DE COSTE-BENEFICIO Y COSTE-EFICACIA

En este modelo se incluyen técnicas en los que se calcula un criterio económico que representa la diferencia entre beneficios/costes, ingresos/costes, eficacia/costes, flujos internos/externos.

La versión coste/eficacia suele ser la más general. En ella, se trata de "comparar diversas estrategias o situaciones de decisión en una doble vertiente, de un lado respecto a los costes o sacrificios que se originan y, de otro, en relación a la eficacia (utilidad o rendimiento) que se obtiene por realizar un objeto concreto (Bueno, 1987: 188).

Se trata, pues, de:

- . Intentar hacer mínimo el coste, logrando un nivel de utilidad.
- . Intentar la máxima eficacia, con los menores costes.

METODOLOGIA:

Este modelo considera los siguientes elementos:

. OBJETIVOS

La importancia de su medida estriba en que se convertirán en elementos decisorios de eficacia.

. ALTERNATIVAS

Se refieren a las formas de alcanzar el objetivo planteado.

. MEDIDAS DE EFICACIA

. COSTES

Los costes pueden aquí ser contemplados en función de términos monetarios o en función de la oportunidad de la alternativa elegida.

. CRITERIOS DE DECISION

En función de las medidas halladas, se podrá cuantificar un área determinada y adoptar una estrategia de decisión u otra.

5.2.10. TECNICAS ACTUARIALES

El método más utilizado en evaluación es el valor actual neto o capital. "Consiste en calcular el valor presente de unos flujos o rentas en diferentes momentos del tiempo, descontados a una tasa de interés representativo de esta operación financiera o del ciclo del capital" (Bueno, 1987: 187).

Ninguna de las opciones anteriormente citadas es autosuficiente; su elección estará basada en los objetivos contemplados por la evaluación; lo ideal es complementar unos con otros, todo ello con el fin básico de la coherencia evaluativa.

"Para muchas circunstancias y estados no es posible aplicar el mismo criterio o única técnica de evaluación, dada la naturaleza compleja de la realidad observada" (Bueno, 1987: 183)

5.3. ASPECTOS Y ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

ASPECTOS A CONSIDERAR:

- Resultados académicos de los estudiantes

- Gerencia

Implica tanto basarse en las características de cada institución como la evaluación del personal implicado

- Percepciones de los interesados

Tanto antiguos alumnos como organizaciones públicas o privadas y representantes del mundo empresarial

- Impacto en la sociedad

- Indicadores financieros

Sin sobrevalorar el aspecto, los recursos económicos de la institución pueden ofrecer un índice del nivel de intención de calidad por parte de la institución.

No debe simplificarse el proceso evaluador ya que se corre el riesgo de utilizar medidas o indicadores fácilmente obtenibles, corriendo el riesgo de no contemplar aspectos importantes del proceso por la dificultad de su medida.

ELEMENTOS A EVALUAR:

Se trata de aspectos más concretos que concretizan los indicadores anteriores (Mora Ruiz, 1991a: 49).

- METAS Y OBJETIVOS.

Deben estar en consideración con los de otras instituciones del sistema universitario. La planificación y el reclutamiento de alumnos debe estar en consecuencia con las mismas.

- APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

Debe ser valorado positivamente por los implicados, existiendo un progreso satisfactorio hacia metas educativas.

- RENDIMIENTO DEL PROFESORADO.

Existe una política de valoración del profesorado, y en función de la misma, existen también programas para su mejora, ofreciendo la institución unos salarios competitivos y una política de personal adecuada.

- PROGRAMAS ACADEMICOS.

La institución debe estar a la vanguardia para ofrecer programas nuevos así como contar con métodos para la revisión de los ya existentes.

Debe contar, asimismo, con otros recursos de enseñanza (medios, biblioteca, etc.) que sirvan eficazmente a los alumnos.

- SERVICIOS.

Debe existir una infraestructura adecuada para los estudiantes y para el mantenimiento a medio-largo plazo de los recursos físicos.

- GERENCIA.

El gerente debe ser tanto planificador como líder, en el sentido de dirigir de manera efectiva la institución como de tener una visión de futuro que permita la innovación y el desarrollo continuo.

- ASPECTOS FINANCIEROS.

Debe existir eficiencia en los sistemas financiero-contables, así como una política clara de ingresos y gastos que permita el mantenimiento de la institución a corto-medio plazo.

- CONSEJO DE GOBIERNO.

La gerencia debe establecer relaciones con el resto de la comunidad científica a través de las aportaciones positivas de todos sus miembros componentes, contribuyendo positivamente a la marcha de la institución.

- RELACIONES EXTERNAS.

Toda actividad institucional redundará positivamente en beneficio de los miembros, tanto a nivel de donación de fondos por parte de otras instituciones como a nivel de facilitación de becas, prácticas, etc, a los alumnos.

- PREOCUPACION POR LA MEJORA.

Implica la innovación y experimentación, con una actitud positiva hacia las mismas y un control o evaluación constante de las mismas.

5.4. PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

Siguiendo a Mora Ruiz, 1991a: 60, se distinguen los siguientes puntos:

- Las metas mal definidas pueden obstaculizar la evaluación.

Puede tratarse de objetivos demasiado utópicos, concediéndose más importancia a los objetivos que a los resultados. También puede ocurrir que los objetivos evaluadores no estén en consonancia con los de la institución al estar éstos deficientemente definidos.

- La evaluación no es una panacea que pueda, por sí misma, resolver todos los problemas educativos.
- Los cambios aconsejados por la evaluación no deben realizarse demasiado deprisa, deben tenerse en cuenta las diferentes actitudes y mentalidades entre los agentes intervinientes.
- Debe tenerse precaución metodológica a la hora de evaluar con propiedad ya que pueden obtenerse conductas erróneas como consecuencia de la utilización de criterios inapropiados.

Según Pérez Juste (1990), existen los siguientes problemas referidos a la evaluación:

- "Distancia entre las formulaciones generales de los grandes objetivos de la educación y lo que realmente se persigue y evalúa en nuestras instituciones.
- Difícilmente se trascienden las metas de la formación intelectual, con lo que esas dos primeras manifestaciones de calidad, la integralidad y, claro está, la totalidad, quedan muy olvidadas" (Pérez Juste, 1990: 41).

Siguiendo a este autor, no siempre se evalúan los objetivos teóricamente perseguidos, limitándose a los de menor entidad. "La evaluación debe ser necesaria en el sentido de permitir tomar decisiones de ayuda al ser capaz de diagnosticar dificultades y lagunas específicas" (Pérez Juste, 1990: 41).

Uno de los objetivos básicos de la evaluación de las acciones formativas es la medida de la consecución de objetivos así como la redefinición de estos. Sin embargo, se puede decir, en general que la aplicación que se da a la evaluación es poca.

La valoración de la formación suele ser olvidada en algún ámbito, debido a la falta de objetivos, a la imposibilidad de obtener datos medibles y comparables. Ello redundará en la desconfianza en sus resultados.

6. LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO INSTITUCIONAL

Bajo este epígrafe se agrupan "todos los aspectos relacionados con la medida de la relación existente entre los objetivos que se proponen las instituciones, los resultados reales que se obtienen y las aportaciones de todo tipo que son necesarias para el proceso educativo" (Mora Ruiz, 1991a: 65).

Aunque se pueden establecer paralelismos entre instituciones de educación superior y escuelas de negocios, existe una diferencia fundamental entre ellas: las evaluaciones hasta ahora realizadas en educación superior se han limitado a instituciones públicas, las cuales por su propia naturaleza, son organizaciones de servicios que no buscan el beneficio económico y a las que no se les ha aplicado en los estudios hasta la fecha realizados, las habituales funciones de producción. Sin embargo, en las instituciones por nosotros consideradas es posible extrapolar indicadores del mundo de la industria para la medida del rendimiento, ya que aunque los objetivos y finalidades de estas instituciones son similares a los de la industria: Deben lograr su propio mantenimiento autónomo como institución.

6.1. OBJETIVOS DE LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO

- . Analizar históricamente el rendimiento.
- . Identificar necesidades a largo plazo de la sociedad.
- . Desarrollar objetivos a largo plazo para satisfacer las necesidades citadas
- . Formular estrategias para alcanzar dichos objetivos
- . Trasformar esas estrategias en planes operativos
- . Implicar mediante la motivación a todas las instancias implicadas
- . Realizar un proceso de feed-back continuo entre la realidad y los planes diseñados (Mora Ruiz, 1991a: 75).

Sin embargo, existe una tendencia a realizar evaluaciones del rendimiento centradas en los aspectos de eficiencia (asignación de recursos, política de ahorro de costes, etc.), dejando parcialmente de lado aspectos de efectividad (buen funcionamiento, contribución social, etc).

6.2. PROCESO DE EVALUACION INSTITUCIONAL: INDICADORES DE RENDIMIENTO

"Los indicadores del rendimiento son datos empíricos de naturaleza cuantitativa o cualitativa. Estos datos se convierten en indicadores de rendimiento si expresan las metas de los actores observados. Ello significa que poseen una importancia contextual al mismo tiempo que temporal. Pueden ser operativizados por una serie de variables; estas son unas características más específicas" (Dochy, 1991: 319).

"En el proceso real de evaluación del rendimiento institucional, habrá que ir contrastando en cada uno de los sucesivos pasos que se vayan dando, la relación entre los logros que se han alcanzado, las metas que estaban programadas y los distintos costes que se van generando en cada paso" (Mora Ruiz, 1991a: 77).

Es un proceso que tiene su origen en las técnicas gerenciales, cuya puesta en práctica más usual es a través de los **indicadores de rendimiento**, aunque también se han realizado intentos mediante la aplicación de la función de producción, métodos multivariantes, análisis "portfolio", etc. Sin embargo, estas técnicas no han avanzado parejas a las necesidades de la evaluación.

Aunque la utilización de estos indicadores se ha realizado en el análisis de instituciones de educación superior, creemos en su aplicabilidad en la mayor parte de los ítems intervinientes en la evaluación de escuelas de negocios.

Según los distintos autores, indicadores de rendimiento son aquellas medidas, mayormente cuantitativas, de los logros de una institución. Su utilización fue muy común en los años 70, debido al fuerte incremento en recursos así como por la concepción de la educación como "bien social" para todos.

Su estudio, sin embargo, arroja muchos interrogantes: ¿Es factible su construcción?, y en el caso de que así sea: ¿es posible trasladar los objetivos a la forma de indicadores de rendimiento, con pesos adecuados para cada objetivo, de modo de poder medir la eficacia y eficiencia de la institución? (Mora Ruiz, 1991a).

Por esta razón, se han construido indicadores que afectan únicamente a algunas partes de la institución, las más fácilmente medibles. Sin embargo, esto supone un peligro si queremos generalizar los resultados a todos los componentes de la institución.

"Es difícil planificar a largo plazo para unas instituciones necesariamente lentas como las educativas, inmersas en un mundo tremendamente cambiante como el actual" (Mora Ruiz, 1991a: 89). Sin embargo, hay que seguir insistiendo en el sentido de que las instituciones deben atender a las necesidades sociales; estos datos obtenidos a través de indicadores

deben atender a la calidad de las instituciones y servir para evaluarla. Atendiendo también a indicadores de eficacia y autoevaluando cada institución podremos llegar a la mejora de la calidad de las mismas.

Las nuevas tendencias están apuntando a datos no sólo numéricos sino también a juicios subjetivos y opiniones consensuadas, atendiendo a la dimensión contextual y temporal.

Un indicador, para ser reconocido como válido debe ser:

- . Relevante
- . Verificable
- . Insesgado
- . Cuantificable
- . Económicamente factible
- . Aceptable institucionalmente

Según Dochi, 1991, la evaluación sólo es posible si se desarrolla en base a unos indicadores establecidos; no es necesario la utilización de un gran número de datos evaluativos: Un reducido número de indicadores con un alto grado de validez puede por sí mismo detectar las deficiencias. Los indicadores son señales o guías a la hora de emitir un juicio, pero nunca pueden ser considerados como sustitutos del mismo.

El rendimiento de las instituciones de enseñanza superior podemos dividirlo en tres dimensiones: docencia, investigación y servicios públicos. Cada indicador puede operativizarse en variables. La crítica más común a los indicadores viene del cuestionamiento de su validez, si existe conexión entre el concepto teórico y la variable empírica correspondiente. Los distintos autores analizan también los indicadores de rendimiento en base a la mensurabilidad y a su empleo en un contexto internacional; criterios arbitrarios cuya práctica los ha consolidado.

CLASIFICACION DE INDICADORES:

- Atendiendo a su naturaleza:
 - . Simples: Absolutos, más neutros (por ejemplo, número de egresados).
 - . Indicadores de rendimiento: Avanzan con respecto a los anteriores en que implican una referencia o juicio (por ejemplo, número de alumnos que comenzaron/número de egresados).
 - . Indicadores muy generales: Son frecuentemente opiniones, resultados de encuestas.

- Ambitos de aplicación:
Los correspondientes a las funciones de la educación superior: Docencia, investigación y servicios públicos.
- Lugar de obtención:
 - . Interior de los centros: Profesores, alumnos y autoridades
 - . Exterior de los centros: Estadísticas del mercado, empleadores, número de profesores visitantes
- Momento al que se refieren:
 - . Entrada: Miden los gastos de personal y los medios para la realización de objetivos
 - . Proceso: Califican las condiciones en que se realiza la actividad de los centros
 - . Resultado: Evalúan el producto alcanzado

6.3. PROPIEDADES DE LOS INDICADORES DE RENDIMIENTO EN LA EDUCACION SUPERIOR

Según Sizer, 1991, pueden desarrollarse tanto indicadores cualitativos como cuantitativos del rendimiento parcial, de tal forma que se empleen para informar los procedimientos de autoevaluación, la revisión externa y los procedimientos generales para asegurar una cultura de calidad de la enseñanza.

En la figura III.6 se reflejan, siguiendo a este autor, las propiedades que deben poseer los indicadores que pretendan comprender un rendimiento satisfactorio.

ENFOQUE	CONTENIDO CONCEPTUAL	INFORMA ACERCA DE	EJEMPLOS DE INDICADORES DE RENDIMIENTO
Disponibilidad	Cantidad y tipo de cursos, facilidades de investigación o servicios centrales disponibles	Lo que puede obtenerse	Lista de servicios disponibles en el Careers Advisory Service, facilidades y oportunidades de investigación de un departamento, número y capacidad de salas de clase y seminarios
Conocimiento	Conocimiento por parte de los usuarios de lo existente, rango y condiciones de admisión o utilización de los cursos, etc.	Quién tiene conocimientos acerca de lo disponible	Conocimiento por parte de los futuros alumnos de los cursos ofrecidos por un departamento académico. Conocimiento por parte de los futuros usuarios de los servicios ofrecidos por un centro de informática
Accesibilidad	Indica si los servicios pueden ser obtenidos por grupos adecuados	Facilidad de alcanzar y usar las instalaciones (servicios)	Facilidades de fotocopias, ubicación de los aparcamientos, tiempo medio para la búsqueda de bibliografía en el servicio de biblioteca
Alcance	Compara la cantidad de los servicios ofrecidos con la capacidad disponible o la demanda potencial	"Cuanto" pero no "cómo de bien"	Estudiantes matriculados en los cursos comparados con las cuotas de los cursos: clientes del centro médico, porcentaje de alumnos del último curso que utilizan el servicio de orientación profesional
Adecuación	Corrección en cuanto al tipo y la cantidad de servicios ofrecidos, cursos ofertados o investigación llevada a cabo	¿Es la cantidad y/o calidad de los servicios ofrecidos la adecuada?	Demanda de cursos, discrepancias entre las facilidades informáticas requeridas y las disponibles; comparación del tamaño de los grupos con la capacidad de las salas de clase y los seminarios
Eficiencia	Compara la entrada de recursos con el producto de los mismos	Cuántos recursos se han empleado	Coste por servicio al cliente en el centro médico, coste por estudiante por curso; coste por búsqueda de bibliografía
Eficacia	Compara el cumplimiento de los objetivos (o de lo que se pretendía); cualitativo/comparativo	Características, duración, contenido, efecto, proporciones servidas, varianzas del presupuesto/estándares	Comparación entre lo planificado y lo real: % de utilización de las salas de clase y seminarios/número de estudiantes graduados/empleados, utilización de ordenadores, coste del servicio central, coste por curso, contenido del curso
Resultados, beneficios, impactos	Indica beneficio social o económico	Efectos económicos, efectos no económicos	Incremento de ingresos debido a la graduación; beneficios para la sociedad de investigación exitosa; beneficios del programa cultural para la comunidad local; patentes y copyrights registrados
Aceptabilidad	Evalúa la relación entre los resultados del servicio/curso/investigación con las preferencias de los participantes	Satisfacción del usuario con los servicios, satisfacción del estudiante con los cursos, satisfacción del cliente con el resultado de la investigación patrocinada	Demanda de cursos; número de quejas al bibliotecario; evaluación del curso al finalizar el programa de clases; repetición de la patrocinio de la investigación

INDICADORES DE RENDIMIENTO

(Tomado de Sizer, 1991: 308-309)

(Fig. III.6)

6.4. CRITICAS A LOS INDICADORES DE RENDIMIENTO

Entre las críticas más comunes a los indicadores de rendimiento se encuentra la cuestión de la reducción de la complejidad. Ello ha permitido (Kells, 1991) que personas ajenas a las instituciones hayan medido lo difícil gracias a la utilización de valores numéricos como indicadores, de tal forma que se han facilitado las comparaciones. La reducción es aceptable siempre y cuando la cuantificación se produzca en las materias centrales, no olvidando en ningún momento los objetivos de la organización a evaluar.

Resulta sintomático contrastar que en Estados Unidos, considerado por excelencia el país donde más se utilizan los rankings, estos no se usan para decisiones del tipo distribución de presupuestos o acreditación.

"La carencia del aspecto formativo -que contempla las mejoras- en los indicadores de rendimiento que se han defendido hasta la fecha es quizá su mayor debilidad" (Kells, 1991: 432).

Los indicadores de rendimiento deben conjugarse con otras opciones para no ignorar la esencia misma del esfuerzo organizativo: Se aboga en nuestros días por la planificación estratégica e implantación de un estilo empresarial que fortalezca la función ejecutiva de las instituciones, incluyendo lo mejor de la filosofía de los indicadores y ampliándolo con opiniones de expertos y juicios cualitativos, implicándose el sistema evaluador dentro de la gestión de cada centro.

Si se acepta que investigación y docencia pueden ser objeto de gestión empresarial, los indicadores nos pueden servir de ayuda para proporcionar información simplificada que facilite la toma de decisiones.

7. LAS EVALUACIONES AUTORREGULADAS

Se trata de evaluaciones promovidas por la propia institución, por tanto, totalmente voluntarias.

Podemos considerar tres tipos de evaluaciones autorreguladas (Mora Ruiz, 1991a):

1. Este tipo de evaluación surge en Estados Unidos, como guía o mecanismo del control de calidad y suministro de información a los usuarios de las instituciones; es la denominada ACREDITACION.

Es la forma más antigua de evaluación de la calidad en las universidades estadounidenses; consiste en la revisión por parte de expertos de la capacidad de los recursos de una institución para llevar a cabo sus cometidos. Su fin básico es identificar las instituciones y programas que están alcanzando las metas de calidad que se han establecido así como identificar los logros de la institución o sus programas.

La evaluación está centrada tanto en el proceso como en la estructura, y existen dos tipos diferenciados:

- Evaluación institucional:

Es la acreditación de modo global, que incluye tanto programación docente e investigadora, servicios, etc.

- Evaluación de programas específicos:

El fin básico es la revisión de la calidad de la formación proporcionada a los estudiantes en el programa concreto.

Se lleva a cabo a través de agencias externas especializadas para tal función, de carácter privado. Para el funcionamiento de la institución no es necesaria su acreditación sin embargo, existen una serie de beneficios que no podrían lograr sin la misma. Previamente al proceso de estudio de la institución, las propias escuelas realizan un autoestudio, que constituye una pieza clave para el dictamen de la propia agencia evaluadora, la cual previamente visita la institución, evaluándola en función de los resultados del autoestudio y de las propias normas de la agencia.

El resultado se plasma en un informe que se remite a la propia institución evaluada, la cual responde formalmente a este informe. Es entonces cuando la agencia decide conceder, denegar o confirmar la acreditación a la luz de lo arrojado por el autoestudio, el informe y la respuesta de la institución.

Se ha extendido a todo tipo de instituciones de Educación Superior en Estados Unidos.

Se confirma cada diez años, sin embargo, con la implantación cada vez más fuerte del autoestudio, se controla continuamente el funcionamiento de la institución y de sus programas.

Sus criterios básicos se recogen en los siguientes puntos:

- Metas y objetivos claros de la institución a evaluar.
- Gobierno y estructura.

- Validez de los títulos.
- Recursos adecuados.
- Estabilidad de la institución.
- Reflejo en los programas de las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Integridad y gestión transparente.

Toda institución que ha superado la acreditación cumple los siguientes requisitos:

- Tiene definidos unos objetivos y propósitos claros y los está logrando.
- Estudia constantemente sus procesos con el fin de aplicar los resultados a la mejora de la institución.
- Tiene los recursos humanos financieros y materiales necesarios para continuar alcanzando sus objetivos.

Sin embargo, el proceso de acreditación tiene también sus detractores, destacándose las siguientes críticas:

- No se ha definido claramente la calidad de la educación con criterios demostrados claros.
- No se ha evaluado el valor intrínseco de las metas declaradas por la propia institución.
- Al no dedicar atención a los resultados del proceso, no existe relación entre los criterios de acreditación y el éxito profesional de los graduados.
- Se valoran, en general, más las condiciones y recursos de la institución que los resultados del proceso educativo.

2. Por su elevada utilización, el AUTOESTUDIO se ha independizado del propio proceso de acreditación. Surgió en los años 50 en Estados Unidos ligado a la acreditación.

Ofrece a la institución la posibilidad de la autorreflexión y el preguntarse sobre sí misma, en un proceso de autoevaluación del rendimiento de la institución, enfocado al estímulo de la calidad, con la consideración de la institución como un todo.

En el proceso, se revisan medios, funcionamiento y resultados de la institución, con el fin básico de establecer un sistema de prioridades para aumentar la efectividad de la institución.

Suelen realizarse cada año, como propio método de control interno de las instituciones.

Las partes objeto de estudio suelen ser las siguientes:

- Metas y objetivos de la institución.
- Programas.
- Política de admisión de alumnos.
- Papel del profesorado en relación con las metas de la institución.
- Papel del equipo dirigente como garantía de cumplimiento de objetivos.
- Políticas de gestión presupuestaria.
- Adecuación de los recursos materiales.

Mientras que las evaluaciones de rendimiento educativo enfatizan aquellos aspectos de eficiencia, en el autoestudio se tiende a fijar en la efectividad de las instituciones, analizando la relación entre metas y logros.

Como ventajas más significativas de los mismos, destacamos que es relativamente fácil traspasar a la acción las medidas sugeridas para la mejora ya que existe un compromiso de todos los miembros de la organización.

Su principal inconveniente radica en que existen pocas posibilidades de generar un método aplicable a las distintas instituciones. En ocasiones, los resultados se plasman en un conjunto inconexo de recomendaciones, lo cual no satisface los requerimientos de información gerencial.

3. Otro sistema de evaluación autorregulada es la REVISION DE PROGRAMAS. En la misma se valora el funcionamiento de los propios programas.

Su origen se encuentra también en Estados Unidos, en donde se está extendiendo a la mayoría de las instituciones universitarias.

Se trata de analizar un programa académico de tal manera que se llegue a un juicio sobre la continuación, modificación o supresión del mismo. Es un proceso planificado y continuado, de tal forma que pueda realizarse periódicamente.

Se diferencia básicamente de la evaluación en que ésta lleva implícito un control de la unidad evaluada con criterios preestablecidos; mientras que la revisión alude a un estudio más global.

Como pasos comunes a todas las revisiones, se señalan los siguientes:

- Identificación de propósitos específicos.
- Limitar el campo de extensión, determinar los períodos de tiempo, el diseño de métodos, la composición del comité, y las medidas a tomar para llevar a cabo las recomendaciones.

Generalmente, constan de las siguientes fases:

- Autoestudio.
- Revisión Externa.
- Revisión del autoestudio y los informes externos por un grupo de profesionales de la propia institución, pero de otros programas.
- Acuerdo sobre decisiones a tomar con la gerencia en base a los pasos anteriores.

Existen distintos enfoques en la revisión de programas según se atienda a:

- Objetivos.

Es el más utilizado. En él se determina hasta qué punto el programa está alcanzando sus objetivos; identificando los criterios de rendimiento preestablecidos, para posteriormente determinar la coherencia de los objetivos con la realidad.

Suele tener una tendencia formativa ya que se suele incluir un análisis de las razones del éxito o fracaso del programa.

- Funcionamiento:

Pone su énfasis en las actividades del programa, más que en logro de las metas establecidas por el mismo. Analiza los efectos del programa, las personas intervinientes, conceptualiza los problemas básicos, desentrañando los propósitos reales del mismo.

- Toma de decisiones:

Está basado en la necesidad de reasignar recursos entre departamentos o decidir la nueva creación o eliminación de algún programa.

Se trata de preparar información que facilite la toma de decisiones.

— Modelo experto:

Se encomienda a un experto el análisis del programa. Los criterios son los del propio evaluador, con una autonomía absoluta.

En una revisión de programas, deben contemplarse los siguientes aspectos:

- Calidad:

Incluye aspectos referidos a profesores y alumnos, currículum, servicios de apoyo y administrativos.

- Necesidad del programa:

Para la misión institucional y para la sociedad, incluyendo la demanda potencial del mismo.

- Costes:

Se revisa la relación coste/resultados y si ésta es proporcionada o no.

Como todos los anteriores modelos, también tiene sus limitaciones. Es difícil la elección de un modelo de evaluación y la elección de un criterio de calidad. También conviene reflexionar sobre el uso posterior que se dará al proceso evaluador por la propia incertidumbre de la evaluación.

PROPOSITOS DE LA REVISION DE PROGRAMAS:

- . Información a la dirección sobre puntos fuertes y débiles del programa, de cara a la toma de decisiones.
- . Determinar el nivel de los programas en relación con criterios preestablecidos o con otros programas.
- . Informar para la planificación.
- . Informar para ayudar en la toma de decisiones de cara a la reducción de gastos y aumento de la eficiencia.
- . "Las revisiones internas tienden a enfatizar la efectividad, mientras que las externas favorecen la eficiencia y la responsabilidad" (Holdaway, 1991: 267).

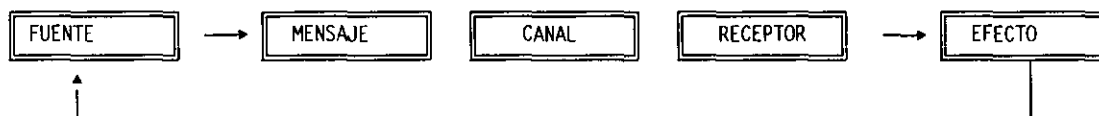
PROCEDIMIENTOS DE LA REVISION DE PROGRAMAS (Holdaway, 1991: 267).

- . Identificación de la finalidad.
- . Identificación de las cuestiones a revisar.
- . Identificación de los procesos a emplear.
- . Designar los métodos.
- . Decidir los miembros de los comités de selección en base a determinados criterios.
- . Decidir la distribución final del autoestudio y de los informes de la revisión.
- . Comprobar el grado de acuerdo de las instituciones con los resultados y supervisar longitudinalmente las revisiones del programa recomendadas.

El énfasis debe estar centrado en la mejora del programa.

"El principal objetivo del proceso de evaluación de la calidad es la autorregulación de las instituciones educativas. La autoevaluación es un medio de descubrir los aspectos positivos y negativos, las oportunidades y los riesgos. Además, tras la evaluación de profesionales y expertos ajenos al centro, las instituciones toman las medidas oportunas" (Spee, 1991: 224).

La presión que sobre las instituciones puede ejercer "desde fuera" la sociedad, induce a mejorar la calidad. Un buen sistema para ello es la **comunicación de la calidad**, que sigue el siguiente esquema:



Por FUENTES, se entiende el conjunto de equipos de evaluación que visitan la institución para realizar una investigación sobre la calidad.

El MENSAJE es el juicio emitido por los evaluadores sobre la calidad de la enseñanza.

El CANAL es el medio por el que se da a conocer las conclusiones de la evaluación, es decir, el informe sobre calidad.

El RECEPTOR es la escuela/s implicada/s en el proceso, los estudiantes y la sociedad en general.

El EFECTO se refiere a las consecuencias del dictamen, traducidas en cambios o no en la institución como consecuencia de la evaluación.

8. LA SITUACION EVALUADORA EN LOS DISTINTOS PAISES

Se recogen a continuación, por países, los esfuerzos llevados a cabo en los mismos para la evaluación de las distintas instituciones de enseñanza superior, las cuales pueden servir de modelo de base para la elaboración de uno propio, encaminado a la evaluación de aquellas instituciones de postgrado objeto de nuestro estudio.

8.1. ESTADOS UNIDOS Y CANADA

Estados Unidos, país con mayor tradición evaluadora, es casi el único país preocupado por establecer ordenaciones de calidad entre instituciones universitarias, debido básicamente a su sistema autónomo y diversificado. Los criterios de realización de las mismas han sido muy criticados por su debilidad de método, sin embargo, sólo son posibles en países cuyas instituciones hayan gozado de autonomía al menos un período grande de tiempo.

Ya hemos citado en capítulos anteriores la diversificación y autonomía del sistema de educación superior en Estados Unidos, con más de 3.000 instituciones públicas y privadas, independientes y confesionales, especializadas en docencia o investigación. Sin embargo, esta aparente anarquía se traduce en una flexibilidad y competitividad del sistema.

Es un país en el que la idea del mercado y la competencia está muy arraigada; siendo limitada la influencia gubernamental.

Las instituciones, para evitar la injerencia estatal, han desarrollado dos procesos de evaluación de la calidad:

- ACREDITACION

"Consiste en un procedimiento de autoevaluación por la organización que pide la acreditación, seguida por la visita de un equipo de asesores externos y de una discusión final por una junta de colegas que decide sobre la acreditación, utilizando criterios preexistentes" (Van Vught, 1991: 152).

- EXAMEN SISTEMATICO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

La evaluación de instituciones se realiza de forma autónoma; los estados empezaron a ver la necesidad de evaluarlas hace poco tiempo, cuando las instituciones crecieron y se diversificaron. El sistema primero de evaluación interna fue el de las acreditaciones. A medida que algunos estados comenzaron a tomar competencias y controles sobre las instituciones, comenzó a ser frecuente la investigación institucional, que hasta ahora se ha centrado en el autoestudio de las instituciones y las revisiones de programas.

Otro componente al que cada vez se le presta mayor atención es al "componente de valor añadido que el proceso educativo superior genera sobre quien pasa por él" (Mora Ruiz, 1991a: 178). Se trata de comparar aspectos no sólo de conocimientos, sino también cualidades personales y su capacidad de enfrentarse a problemas reales. Intentos similares se han realizado en otras instituciones que sirven para valorar puntos fuertes y débiles del currículum con encuestas a antiguos alumnos.

En Canadá, las instituciones tienen también un alto grado de autonomía. No existe, como ocurre en Estados Unidos una filosofía de la acreditación; sin embargo, se utilizan dos aspectos del sistema de acreditación: Autoevaluación y visitas de "colegas" a las instituciones.

8.2. EUROPA OCCIDENTAL

En Europa existe una doble tendencia: Dos tipos de sistemas universitarios, los hoy descentralizados y más autónomos, pero no tanto en el pasado (Suecia, Holanda y España, entre otros) y los regulados y controlados por el Estado, aunque en el pasado fue notable su autonomía (Reino Unido).

El problema de la evaluación se originó en Europa como análisis de la competencia y avances tecnológicos en el mercado, de tal manera que la educación superior produzca profesionales capaces de obrar en consecuencia en el complejo mundo económico actual.

La financiación de la educación superior se vinculó cada vez más a los resultados de las instituciones; como consecuencia, se puso de moda la cuestión de evaluar los resultados de la educación superior.

La "autorregulación" de las instituciones de educación superior ha llevado a una mayor competitividad e innovación.

Los motivos por la preocupación de la evaluación de la calidad en Europa se pueden resumir en tres puntos fundamentales: "Necesidad de limitar el gasto social y de gestionarlo más eficazmente, la necesidad de orientar a los estudiantes hacia los estudios con mejores posibilidades de empleo y la necesidad de desarrollar estudios de calidad que posibiliten una educación adecuada a una economía de alta tecnología" (Mora Ruiz, 1991a: 186).

"En Europa Occidental se ha dado un enfoque global a la evaluación de la calidad" (Van Vught, 1991: 156). Este mismo autor sugiere un modelo autorregulador de la evaluación de la calidad en instituciones de enseñanza superior, de tal manera que estos mismos centros estén presentes en el propio control, y sus profesores sean los encargados de organizar y controlar la misma.

El modelo debe seguir los siguientes pasos:

- Definición del agente que va a llevar a cabo la revisión del programa.
- Establecimiento claro de los objetivos de la revisión.
- En función del punto anterior, distribuir los medios humanos y materiales para la realización de la revisión.
- El sistema debe basarse en la autoevaluación, para que pueda encaminarse a la mejora, a través de la consideración de los objetivos del programa a revisar, la medida del funcionamiento del programa, la detección de problemas, la propuesta de soluciones y la puesta en práctica de resultados.
- Acceder a la información necesaria y opiniones sobre el logro de los objetivos y la marcha del proceso de autoevaluación. A estos datos puede accederse mediante encuestas a estudiantes, opiniones de directores y responsables.
- Esta autoevaluación debe ser revalidada mediante las visitas externas llevadas a cabo por expertos imparciales que, en base al informe autoevaluador y a las entrevistas, consideración de información relevante, etc, prepararán un informe institucional.
- Los resultados de la evaluación deben integrarse en el sistema presupuestario y de planificación de la institución.
- Las evaluaciones no deben centrarse únicamente en los programas académicos; existen otros indicadores que deben ser considerados por su relevancia en cuestiones docentes e investigadoras (bibliotecas, mantenimiento, oficinas, etc).

8.2.1. PAISES BAJOS

Holanda es uno de los países europeos con una mayor preocupación tradicional por los problemas de la calidad.

Dada la situación gubernamental de "control remoto y autonomía a distancia" de las instituciones educativas superiores, el problema que surge es el del cambio de actitud de los profesionales; éstos están dispuestos a "dejarse criticar por un colega al que incluso pueden llegar a considerar superior" (Vroeijensti, 1991).

La evaluación se realiza por medio de organismos externos e independientes, derivándose de sus resultados la asignación de recursos a los distintos departamentos universitarios. En el caso de la docencia, un comité de expertos visita las instituciones, formándose un juicio sobre la materia; en el caso de las disciplinas académicas, los propios departamentos realizan un autoestudio, recogiendo más tarde el comité información por sí mismo.

Parece existir una carencia de criterios comunes de evaluación; sin embargo, el método más usual es el de las revisiones por expertos, pero poco a poco se va implantando el uso de los indicadores de rendimiento (Mora Ruiz, 1991a: 193), en cuanto a la medición de resultados de política gubernamental e institucional; aunque las universidades holandesas saben que, por el momento, no debe abandonarse la revisión de expertos.

El esfuerzo más sistemático para una evaluación cíclica de la calidad se ha realizado por la misma institución: En un año se han realizado autoevaluaciones de cuatro disciplinas en todos los centros de enseñanza. Hubo 26 autoevaluaciones y visitas in situ en todos los programas. Cíclicamente se volverán a realizar en cinco años (Van Vught, 1991).

Esta evaluación externa de la calidad cubre tanto la educación como la investigación. En lo que respecta a la educación, se han desarrollado tres instrumentos: Comité visitante (al que se entrega un check-list), reconocimiento del programa (ver si los objetivos pretendidos pueden alcanzarse) y los comités de reconocimiento. Este sistema por parte de agentes externos complementa la propia gestión interna. El Comité de colegas consta de unos siete miembros que cubren las posibles especializaciones de las distintas disciplinas y se eligen entre el mundo universitario y empleadores y organizaciones empresariales (Vroeijensti, 1991).

8.2.2. GRAN BRETAÑA

En este país se pone mayor énfasis en la utilización de indicadores de rendimiento, rankings y competitividad, que en las evaluaciones autorreguladas. Su sistema universitario tiende a la centralización para aumentar el control gubernamental sobre el sistema.

Tradicionalmente, la evaluación ha sido realizada por examinadores externos; "no da la impresión de que el sistema de evaluación de la calidad de las universidades británicas sea demasiado sólido" (Mora Ruiz, 1991a: 200). Su causa bien pudiera estar en que la educación superior está dominada por la propia profesión académica, al contrario de lo que ocurre en Estados Unidos.

La situación de austeridad, como consecuencia de la disminución de subvenciones desde 1980, ha provocado una tendencia intervencionista de la administración central: "El Gobierno esperaba así intervenir mucho más fuertemente que antes a nivel de la enseñanza superior para mejorar la relación coste/eficacia con el fin de reducir la financiación pública y garantizar el nivel y la adaptación al mercado de trabajo de las enseñanzas impartidas" (Cuenin, 1991: 390).

Ello, unido al informe de la Comisión Jarrat, se ha aprovechado para analizar la gestión de los centros y realizar propuestas de mejora. De ahí se derivaron una serie de trabajos de indicadores en los campos de docencia e investigación que fueron aprovechados por el U.F.C. (Universities Funding Council) para acordar subvenciones en función de indicadores.

"El Reino Unido ha dirigido en Europa el desarrollo y empleo de los indicadores de rendimiento, pero no como una alternativa a la revisión por colegas ... Los indicadores de rendimiento no sólo informan a la revisión por colegas sino que existen otros muchos motivos por los que los indicadores deben ser desarrollados y empleados" (Sizer, 1991: 286).

Se trata de lo que el autor denomina MODELO DE LAS TRES Es:

- . Economía en la administración y empleo de los recursos.
- . Eficiencia en el empleo de los recursos.
- . Eficacia en el resultado de los objetivos, a través de una puesta en práctica de objetivos y planes de acción.

En este apartado se incluye todo lo necesario de cara a la sensibilización ante las necesidades sociales, de cara a mejorar la economía, y desarrollando la capacidad de adaptación a los cambios.

Todo ello implica la combinación de aspectos económicos, académicos y físicos.

"En el Reino Unido, la primera serie de Estadísticas de Gestión e Indicadores de Rendimiento Universitario se publicó en 1987, ... extendiéndose los indicadores a 54 en 1988 ... El Comité Rector conjunto Steering Committee for Efficiency Studies in Universities (CVCP) y el Universities Founding Council (UFC) se ha concentrado en la entrada, en el proceso y en sólo dos series de mediciones de la producción/resultados (destinos de los graduados después de seis meses y tasas de egresados) ya que todavía existe una considerable y ardua tarea en lo que se refiere a la medición de la eficacia, especialmente en el área de la investigación, de la calidad docente y de los impactos longitudinales de los resultados de la enseñanza" (Sizer, 1991: 292-293).

Parece demostrarse que el uso de indicadores de rendimiento aporta importante información sobre la eficiencia y sobre la gestión interna de las instituciones; sin embargo, la información que arrojan sobre el proceso externo de rendición de cuentas y el control de la calidad docente, es más limitada.

"Los indicadores de rendimiento informan y complementan la revisión por colegas. Los británicos precedieron a los holandeses en el desarrollo y utilización de los indicadores de rendimiento ... "(Sizer, 1991: 314).

La filosofía de los indicadores parte de una concepción de la educación superior como orientada al mercado.

El Comité de Ayudas a la Universidad exige a todas las universidades una información detallada de su planificación así como estimaciones sobre la excelencia de los resultados, y posibilidades de reestructuración de sus disciplinas según las prioridades empresariales. Al mismo tiempo, se ha introducido "la legislación sobre contratos de enseñanza", compitiendo las distintas universidades nacionales por contratos gubernamentales para la educación de un número determinado de estudiantes. Los contratos son ofrecidos a las mejores universidades (Neave, 1991).

8.2.3. ALEMANIA

La preocupación por el aumento de la competencia y la diferenciación entre instituciones, ha provocado la búsqueda de indicadores de rendimiento. Existe una cierta reserva por parte de las universidades de poner en marcha indicadores cuantitativos, siendo la idea predominante la de la búsqueda de datos cualitativos.

8.2.4. FRANCIA

Desde 1970, el sistema francés ha tendido hacia la descentralización y autonomía, siendo la pedagógica la primera en alzarse. La autonomía sobre medios financieros y humanos es más lenta ya que éstos son asignados por el Ministerio de Educación Nacional en función e ratios por él mismo definidos (Cuenin, 1991).

En 1985 se creó el "Comité National d'Evaluation", organismo autónomo e independiente de las autoridades académicas, formado por 17 personalidades (11 de ellas del mundo universitario) que evalúa la calidad de la investigación y la docencia en todos los niveles del sistema educativo.

Sus miembros visitan las instituciones, examinando todos sus componentes. "Estas evaluaciones están permitiendo la construcción de un conjunto de indicadores que puedan permitir en el futuro establecer ordenaciones entre las instituciones bajo criterios que sean aceptados por la comunidad académica" (Mora Ruiz, 1991a: 205).

Rinde cuentas directamente al Presidente de la República, no al Ministro de Educación, aunque depende de este. No tiene capacidad legal, pero el Ministerio se apoya en sus juicios para la toma de decisiones.

Hasta la fecha, todos los centros evaluados lo han solicitado voluntariamente.

8.2.5. ESPAÑA

"Cualquier enfoque sobre la evaluación de las universidades está directamente relacionado con su grado de autonomía" (Mora Ruiz, 1991a: 216). Ello es comprensible si consideramos que sólo a aquellas instituciones con un margen de autonomía importante se les puede pedir responsabilidades sobre sus actuaciones.

En España, la tendencia autónoma es relativamente reciente: desde la puesta en marcha en 1983 con la Ley de Reforma Universitaria. Sin embargo, existen ciertas experiencias, no sistemáticas, que se han realizado en nuestro país en el campo de la evaluación institucional.

En nuestro país, el Consejo de Universidades coordina la educación superior y las demandas del mercado de trabajo, evalúa el currículum y asigna cargos nacionales. Su Presidente es el propio ministro de educación (Neave, 1991).

Hasta la fecha se han realizado los siguientes intentos evaluadores (Mora Ruiz, 1991a):

- El sistema de retribuciones como resultado de una evaluación docente e investigadora del profesorado.

La evaluación docente la realizan las propias instituciones y la investigadora, una comisión estatal; los resultados de ambas repercuten en las retribuciones.

- Opiniones del profesorado sobre las evaluaciones.

Los autores han recogido opiniones de los que van a ser evaluados: los profesores. Con ellas se propone una evaluación docente, investigadora y de servicios del profesorado, concediendo diferentes pesos a cada uno de los factores:

- . Docencia (50%): que es evaluada por estudiantes (50%), colegas (30%) y el propio docente (20%).
- . Investigación (40%): que es evaluada por expertos externos (50%), colegas (25%) y el propio docente (25%).
- . Servicios públicos y administrativos (10%): evaluados por colegas y/o expertos.

- Evaluaciones de la docencia.

Es la evaluación más desarrollada en España: La evaluación de los aspectos docentes del profesorado a través de encuestas realizadas a los propios alumnos.

- Utilización de indicadores cuantitativos.

Los estudios al respecto son todavía escasos; los realizados hasta la fecha se centran en el análisis de la asignación de recursos, valorando la relación entre la docencia total impartida por las universidades y su correspondiente dotación del profesorado.

- Evaluación del rendimiento educativo.

Escudero (1986) propone una serie de indicadores a través de la información proporcionada por los alumnos:

- . Tasa de finalización de estudios
- . Tasa de abandonos
- . Duración real de los estudios en relación a las previsiones curriculares
- . Calificaciones obtenidas
- . Valoraciones referidas a la satisfacción global con la carrera, el grado de interés a los alumnos por parte de los profesores, la adecuación de la docencia a las capacidades de los alumnos y al nivel de exigencias en los exámenes, a la organización y ambiente académico, etc.

Sin embargo, el secretismo y las acciones parciales de estas comisiones han originado miles de reclamaciones y recursos y, desde luego, un notable malestar entre los profesores universitarios.

"La evaluación de las instituciones universitarias debe cubrir dos objetivos básicos: la mejora de la calidad de la institución y la gestión más eficaz. Para ello parece razonable adoptar dos tipos de enfoques: el de las evaluaciones autorreguladas de tipo básicamente cualitativo, y el uso complementario de indicadores de rendimiento cuantitativos y cualitativos" (Mora Ruiz, 1991a: 223).

"De acuerdo con todas estas ideas, los primeros pasos deberían estar encaminados al aprendizaje y puesta en práctica de las técnicas de autoevaluación, para pasar a continuación a la utilización de equipos de revisión externos, y sólo finalmente al uso de indicadores de rendimiento" (Mora Ruiz, 1991a: 228).

9. MODELOS APROXIMATIVOS A LA EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES

9.1. ELEMENTOS DE PARTIDA

El sistema de formación debe ser consistente, implantando la propia dirección un sistema de control para asegurar su funcionamiento adecuado.

La supervisión debe analizar detalladamente un programa concreto para comprobar si cada etapa ha funcionado correctamente. Ajustamos a nuestro ámbito los pasos básicos a seguir (Buckley y Caple, 1991):

- FAMILIARIZACION.

- . Objetivos generales y específicos del programa
- . Destinatarios actuales
- . Cambios habidos en el programa a lo largo del tiempo a nivel de destinatarios, objetivos, contenidos, etc.

- EXAMEN DEL CLIENTE O DESTINATARIO.

- . Los cambios en los destinatarios, procesos u otros aspectos pueden alterar las necesidades de formación en una etapa u otra
- . ¿Se desarrolla la formación de la mejor forma posible para satisfacer las necesidades del cliente?
- . ¿Existen controles periódicos para comprobar la satisfacción de estos? ¿Informan también los ex-alumnos de los resultados obtenidos?
- . ¿Hay influencias externas en los contenidos y estructura del curso?

- EXAMEN DEL PROGRAMA.

- . Las necesidades deben ser el primer punto de referencia a la hora de la elaboración del programa
- . Debe existir un continuo contacto entre las personas que elaboran el programa y los alumnos que reciben la formación
- . Análisis de la eficacia de los métodos de formación en las distintas fases del programa
- . En lo que respecta a la evaluación interna, debe plantearse quién la realiza, las medidas correctoras que se han aplicado, el número de informes realizados, etc.
- . ¿Existe algún sistema de evaluación externa?
- . ¿Han existido restricciones en el programa?

- EXAMEN DEL FORMADOR COMO ORGANIZADOR/INTERMEDIARIO DEL PROGRAMA.

- . El organizador debe jugar un papel clave en el desarrollo del programa y en la garantía de su relevancia
- . Debe contemplarse tanto sus impresiones generales sobre la marcha del programa como las reacciones de los alumnos y su grado de satisfacción y el del personal de la formación.
- . Es interesante conocer sus opiniones para mejorar el programa.

- PRESENTACION DE INFORMES Y TOMA DE DECISIONES.

- . Con los datos obtenidos, se elaborará un informe, cuyas conclusiones o recomendaciones deben plasmar-se en una toma de decisiones sobre los aspectos considerados.

Si las instituciones de enseñanza superior gozaran de mayor autonomía, puede llegarse a un sistema en el que las propias instituciones jugasen un papel importante, ejerciendo mayor control, de tal forma que ellas mismas estuvieran presentes en los procesos de revisión.

El modelo general de la evaluación de la calidad de la educación superior debe combinar elementos útiles en diferentes entornos. Debe tener presente lo siguiente (Van Vught, 1991):

- . Su línea base debe estar centrado en el modelo de evaluación de calidad en Estados Unidos y Canadá con la base conceptual de la revisión de programas de los Países Bajos.
- . Debe considerarse:
 - . Agente/s que llevará/n a cabo la revisión
 - . Objetivos de la revisión
 - . Medios
- . Debe existir un acuerdo negociado con el Ministerio de Educación para asegurar la evaluación de programas en un momento determinado.

La existencia de una agencia imparcial con personal adecuado y objetivos definidos facilita el proceso.

- . El sistema debe basarse en la autoevaluación, teniendo en cuenta dos factores: los objetivos del programa que está siendo revisado y en qué medida dicho programa está funcionando correctamente.

- . El proceso más eficiente de autoevaluación es la encuesta a estudiantes, opiniones de directores de departamento y responsables de facultad.
- . Esta autoevaluación interna debe ser revalidada mediante una visita de expertos imparciales, que revisarán el informe de autoevaluación y entrevistarán a estudiantes y personal, preparando un informe con las conclusiones.

Todo programa puede concebirse como compuesto de tres elementos (Escotet, 1984):

- . Entradas (pretest)

Recursos, talentos, destrezas, aspiraciones de los agentes implicados (profesores, alumnos, administradores, etc) en el sistema educativo.
- . Proceso

Características del programa institucional que influyen sobre las salidas, sobre el personal y sobre la comunidad educativa.

Para Escotet, 1984, deben incluirse elementos del tipo: fines y prioridades, administración del sistema, estructura del programa, cronogramas, conocimientos a impartir a los alumnos, ayudas para el aprendizaje, docentes, servicios físicos, tecnología, controles de calidad-reglamentos de admisión, exámenes, calificaciones, costos -indicadores de la eficacia de los recursos-, investigación y extensión, etc.
- . Salidas (postest)

Comprenden fines, objetivos, metas, logros y variables dependientes.

"Para interpretar como es debido la relación entre operaciones y productos, quizá se requiera un conocimiento cabal de las integraciones entre unos y otras (situaciones donde los efectos del programa de una institución educativa son distintos para tipos diversos de recursos), y entre entradas y productos (relación entre recursos y status final de algún resultado positivo).

Siguiendo esta concepción de las instituciones educativas, el autor señala los diversos modelos de evaluación institucional:

- MODELO 1: ENTRADAS-OPERACIONES

Es el modelo más sencillo y no cubre toda la complejidad del proceso educativo; la información descriptiva del producto no basta para la toma de decisiones ya que no suministra evidencia sobre los productos.

Da información acerca de los recursos con el fin de compararlos con las operaciones descritas por la propia institución.

- MODELO 2: ENTRADAS-PRODUCTOS

Mide el proceso educativo en términos de cambios revelados al comparar el rendimiento del individuo y las entradas invertidas. Se centra en el cambio y desarrollo de los estudiantes.

- MODELO 3: OPERACIONES-PRODUCTOS

Interrelaciona el proceso educativo y el producto institucional. Es uno de los más populares en la evaluación en la educación superior.

- MODELO 4: ENTRADAS - OPERACIONES - PRODUCTOS

Es el modelo más importante en evaluación al tomar información de todos los componentes del sistema. Los datos se obtienen de la relación existente entre operaciones y productos y se evalúan de acuerdo a las entradas. A pesar de su importancia no se utiliza mucho debido al coste de tiempo y dinero que implica su utilización.

Sin embargo, la tradicional psicometría basada en las diferencias individuales no resulta del todo apropiada en la evaluación de las instituciones superiores ya que "lo que se persigue es la eficiencia predictiva, a la vez que estamos trabajando dentro del ambiente natural, y no en una situación controlada de laboratorio" (Escotet, 1984: 21).

Estos modelos clásicos de experimentación deben completarse con la predicción dentro de situaciones aplicadas.

Si optamos por una estrategia semiexperimental para reducir las posibilidades de invalidación de interpretaciones casuales de las relaciones que se observen entre operaciones y productos, nunca podremos estar seguros de un control total del sesgo en las entradas. Sólo podremos estarlo cuando existan dos o más series independientes de operaciones educativas y un ajuste imperfecto entre entradas y programas, de tal forma que la conclusión derivada de entradas y productos sea sólo parcial.

En lo que respecta a las técnicas estadísticas a utilizar en las estrategias semiexperimentales, Escotet parece inclinarse por modelos de multivariantes. "Si tuviéramos que ocuparnos de la variación en la variable de criterio, con un conjunto de elementos de pronóstico, entonces la regresión lineal múltiple sería una técnica apropiada" (Escotet, 1984: 22).

Otro enfoque es el del análisis de series temporales o modelo cibernético, basado en el modelo creado por Robert Wiener y perfeccionado por Bayes. Sus bases consisten en la acumulación de información en puntos sucesivos en el tiempo, hacer una predicción en cada uno de ellos sobre dónde se situará el proceso en el punto siguiente, así como utilizar el error entre los valores predichos y los reales, de tal manera que se pueda mejorar la predicción para el punto inmediato.

La clave de este modelo es la retroalimentación dentro del sistema que permite la realización de correcciones. De esta forma se ha llegado al análisis de sistemas que consiste en planificar y materializar los proyectos a través de la especificación de los objetivos, funciones de individuos, factores de tiempos, elementos de costos, fuentes de dificultades, etc. Así, se puede elaborar una teoría de decisiones en la que se consideran cuáles de ellas deben tomarse para ejecutar una determinada tarea, quién y qué información es necesaria en cada paso.

Partiendo de la premisa de que la evaluación de un programa no implica sólo emitir juicios valorativos sino obtener una información válida para la toma de decisiones, existen varias estrategias de evaluación (Del Pino, 1994) -figura III.7-:

Evaluación a priori:

Es realizada en base al conocimiento de los expertos de los programas y del contexto donde va a desarrollarse

Se realiza en base a dos grandes criterios:

- Coherencia pedagógica:

Esta evaluación sobre el papel exige la explicitación de fines, objetivos, contenidos, prescripciones de evaluación y medios, metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos necesarios, gestión del tiempo, destinatarios y sus características.

- Factibilidad o evaluación del contexto:

Encontrar una coherencia pedagógica en el aspecto anterior no es suficiente si no es aplicable. El contexto limita la aplicabilidad en el sentido de la consideración de instituciones, formación del profesorado, disponibilidad del material, etc.

. Evaluación del proceso de aplicación:

Evalúa el conjunto de actividades realizadas durante la ejecución del programa, así como la identificación de obstáculos que se pueden presentar durante el proyecto y la integración de acciones que, de acuerdo a los principios de coherencia y operatividad, se han determinado en la evaluación a priori.

. Evaluación a posteriori:

Se basa en la observación, medida y análisis de los efectos de aplicación (efectos sumativos). Se recogen las informaciones del proyecto realizado y se confrontan con las del proyecto declarado.

Estos efectos se miden de acuerdo a las informaciones recogidas de:

- Participantes: Se miden los siguientes:

- . Efectos directos: Por efectos directos nos referimos a los objetivos prescritos; se miden a través de pruebas pretest/postest o con valoraciones absolutas (comparadas con los objetivos) o relativas (respecto de otros programas o situaciones de control).

- . Efectos indirectos: Incluye el nivel de satisfacción, el interés general hacia el programa, las actitudes expresadas, las habilidades obtenidas no prescritas inicialmente, la demanda de nueva formación como consecuencia de la recibida, etc.

Pueden medirse a través de cuestionarios, entrevistas, actitudes, etc.

- . Efectos grupales: A nivel de colectivo, se intenta medir el número de fracasos, abandonos, selección.

Pueden aplicarse técnicas de análisis estadísticos, correlaciones, etc.

- Formadores: Este colectivo puede sentirse afectado por:

- . Experiencias vividas durante la aplicación del programa.
- . Opiniones sobre resultados.
- . Nivel de satisfacción obtenido.

- Beneficiarios: Se entiende por beneficiarios aquel colectivo que recibe las consecuencias de la formación obtenida por los participantes del programa. Puede ser tanto la empresa como el cliente, el ciudadano, etc.

- Inversión-eficacia: Valora el programa en relación a los recursos y esfuerzos aplicados, así como resultados obtenidos.

Se incluyen elementos del tipo: número de horas de trabajo en el programa, horas de trabajo aplicadas a los participantes, coste económico por participante, material utilizado, "lucro cesante" como consecuencia del abandono por parte de los participantes, etc.

ESTRATEGIAS DE EVALUACION	
EVALUACION A PRIORI	COHERENCIA PEDAGOGICA EVALUACION DEL CONTEXTO
EVALUACION DEL PROCESO DE APLICACION	SUPERVISION IDENTIFICACION INTEGRACION
EVALUACION A POSTERIORI	EVALUACION DE EFECTOS SOBRE PARTICIPANTES EVALUACION DE EFECTOS SOBRE LOS FORMADORES EVALUACION SOBRE EFECTOS PROVOCADOS EN LOS BENEFICIARIOS EVALUACION DE LA INVERSION-EFICACIA

ESTRATEGIAS DE EVALUACION
(Tomado de Del Pino, 1994)

(Fig. III.7)

9.2. MODELOS EVALUADORES

Señalamos a continuación varios instrumentos desarrollados en nuestro país, con distinto enfoque, alcance y calidad técnica, aplicables en diferentes ámbitos, pero con un enfoque común: la búsqueda de la calidad educativa (Pérez Juste, 1989):

9.2.1. PAUTA PARA LA EVALUACION DE UN CENTRO EDUCATIVO (GARCIA HOZ, 1975)

Contempla cinco grandes apartados:

Alumnos:

Los ítems cubren aspectos tales como definición de objetivos y normas de conducta, autoevaluación y participación.

. Personal educador:

Se citan aspectos referidos a cualidades humanas, formación técnica de profesores y directivos, programación de actividades, trabajo en equipos y cumplimiento de funciones.

. Medios materiales:

Se encamina a la suficiencia de las instalaciones, adecuación y utilización.

. Actividades internas:

Analiza las funciones docentes, situando el énfasis en la programación de actividades, el rigor en su cumplimiento y su evaluación.

. Relaciones centro-familia-sociedad:

Contempla aspectos referidos a los flujos de comunicación e información entre el centro y el entorno, la utilización de aquél de los fondos y recursos de la sociedad y del contacto entre la institución y el entorno.

9.2.2. PAUTA DEL SERVICIO DE INSPECCION TECNICA DEL ESTADO (1975)

Se consideran los siguientes factores:

- . Rendimiento académico en E.G.B., por alumnos y curso.
- . Titulación académica del profesorado.
- . Relación profesor-alumno.
- . Instalaciones (en m² y en promedio de alumnos).
- . Actividades extraescolares.
- . Medios y métodos de enseñanza, concediendo una especial importancia al agrupamiento de los alumnos, desarrollo de actividades, trabajo cooperativo y evaluación continua.
- . Servicios de orientación escolar.
- . Equipo directivo y relaciones con la comunidad.

9.2.3. EVALUACION DE CENTROS A TRAVES DE CUESTIONARIOS
(ISAACS, 1977)

Se trabaja desde la perspectiva de profesores y directivos, con un componente claro de detección de necesidades para la mejora.

Incluye tres cuestionarios:

- . Tareas del profesor: Docencia, cumplimiento de la normativa docente, orientación y perfeccionamiento.
- . Objetivos educativos: Relacionados con las actitudes de los alumnos y con las actividades concretas realizadas.
- . Dirección del centro: Incluye ítems que afectan a la dirección, a los profesores y al entorno educativo.

9.2.4. GUIA PARA LA EVALUACION DE INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR (ESCOTET, 1984)

Partiendo del modelo de análisis de series temporales ya citado, Escotet ha elaborado un modelo llamado CESCO que se ajusta de manera bastante fiel a las instituciones de educación superior. Es un modelo cuasi-experimental y de naturaleza *ex post facto*, "que aun cuando las entradas de los productos teóricamente corresponden a diferentes procesos, la inercia del sistema, la cual es bastante acentuada en el caso educativo, contribuye a minimizar estas diferencias y hacerlas irrelevantes dentro del marco de referencia de la validez interna del experimento evaluativo" (Escotet, 1984: 24).

Este modelo, a través de un diseño cuasiexperimental, permite un análisis de múltiple "t" y análisis de covarianza para relacionar las entradas y los productos, tomando éstos como índices comunes y como muestras independientes. Además, pueden medirse las actitudes del cuerpo social hacia la institución y las realidades de la misma a través de análisis de costos, índices de desarrollo, etc. (figura III.8)

ENTRADAS ---->	PROCESOS ---->	PRODUCTOS ---->
<ul style="list-style-type: none"> . Necesidades regionales . Necesidades de desarrollo social . Necesidades de recursos humanos . Necesidades científicas y tecnológicas para la región . Aspiraciones y expectativas de los estudiantes de Educación Media 	<ul style="list-style-type: none"> . Organización y estructura . Personal docente, administrativo y directivo . Estudiantado . Currículum . Planta física . Extensión . Integración . Costos . Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> . Objetivos institucionales . Graduados del sistema . Producción de desarrollo social . Producción científica

(Componentes básicos del modelo CESCO. Escotet, 1984: 24)

(Fig. III.8)

Organización y estructura de la universidad:

+ Organización

Referida a la organización en general, la administración y el presupuesto.

+ Estructura

Realiza un análisis de las diversas funciones y roles que desempeñan los miembros de la universidad.

. Personal docente, administrativo y directivo:

Es considerado el elemento clave en la evaluación de la universidad; consta de los siguientes elementos:

+ Factores que determinan la eficacia del personal.

. Educación, experiencia y rendimiento profesional.

- + Normas y procedimientos del personal.

- . Política de selección, remuneración, labores universitarias, otros beneficios.

. Alumnado:

- + Deserción.

- + Aspectos determinantes del rendimiento académico.

- . Organización.
 - . Orientación.
 - . Participación del profesorado.
 - . Servicio de control de estudios y admisiones.
 - . Información ocupacional.

- + Programa de actividad estudiantil.

- . Organización.
 - . Actividades de gobierno.
 - . Otras actividades.

. Currículum:

- + Objetivos.

- + Organización.

- + Contenido.

- + Actividades.

- + Recursos y materiales.

- + Sistema de evaluación.

- + Departamentalización curricular.

- + Sistema de evaluación del propio sistema.

. Planta física:

- + Relación entre espacios y su utilización.

- + Lugar, edificios, servicios.

- + Sala de clases, oficinas, mantenimiento.

- . Servicios de extensión e investigación:
 - + Objetivos.
 - + Organización y servicios.
 - + Procedimientos.

- . Recursos humanos:
 - + Necesidades sociales, científicas y tecnológicas para la región
 - + Demanda y oferta de graduados ya existentes
 - + Demanda y oferta de nuevas áreas profesionales
 - + Incremento estudiantil de la región
 - + Planes de desarrollo regionales o locales

- . Interacción con el sistema regional o autónomo de educación superior.
 - + Utilización o subutilización de recursos
 - + Evaluación comparada de las instituciones de educación superior

- . Articulación entre la educación superior y los demás niveles educativos
 - + Educación formal o sistema educativo escolarizado
 - + Educación no formal

El modelo contempla un total de 748 ítems, distribuidos como sigue:

1. ORGANIZACION Y ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD

Estructura: 6

Organización: 40

2. PERSONAL DOCENTE, ADMINISTRATIVO Y DIRECTIVO

Factores de eficiencia del personal: 38

Normas y procedimientos del personal: 22

3. ESTUDIANTADO

Causas de deserción estudiantil: (descripción técnica de la evolución de los estudiantes)

Aspectos que determinan el rendimiento académico: 159

Programa de actividad estudiantil: 134

4. CURRICULUM

Objetivos: 12

Organización del currículum: 29

Contenido: 15

Actividades: 28

Recursos y materiales: 17

Sistema de evaluación: 19

Departamentalización curricular: 2

Sistema de evaluación: 2

5. PLANTA FISICA

Relación entre espacio y su utilización (estudio sobre el número de edificios, aulas, oficinas, equipos):

Lugar: 29

Edificios: 30

Servicios del edificio: 47

Salones de clase: 5

Oficinas: 5

Mantenimiento: 3

6. SERVICIOS DE EXTENSION E INVESTIGACION

Objetivos: 7

Organización: 3

Servicios: 54

Procedimientos: 20

7. RECURSOS HUMANOS

Estudios preliminares: 3

Demanda y oferta de graduados de las instituciones de la región: 9

Demanda y oferta de nuevas áreas profesionales: 2

Incremento estudiantil de la región: 2

Incremento docente y de investigación: 2

Incremento de personal administrativo y directivo: 2

Cooperación regional: 2

8. INTERACCION DE LA INSTITUCION CON EL SISTEMA REGIONAL O DE AUTONOMIAS DE EDUCACION SUPERIOR

Interacción integración interinstitucional

Utilización o subutilización de recursos

Evaluación comparada de las instituciones de educación superior

Contribución de la región autonómica al plan nacional de educación superior

(no se facilitan datos de este apartado)

TOTAL ITEMS: 748

9.2.5. QUAPE-80 (DARDER Y LOPEZ, 1985)

Se trata de un análisis sobre el funcionamiento de la escuela, a partir de la evaluación de la misma "desde dentro del propio centro". Es contestado por el profesorado de forma individual, y consta de dos grandes factores:

. Proyecto educativo:

Contempla tanto el diseño como la planificación, intenciones y estructura del centro a evaluar.

. Estructura y funcionamiento:

Analiza la gestión (modo de toma de decisiones, control de funcionamiento, comunicación entre los miembros, definición de funciones), actuación personal (implicación del profesorado, relaciones humanas, clima), recursos (tanto humanos como materiales y didácticos) y relaciones (con la comunidad y el contexto).

9.2.6. AUTOESTUDIOS

Los autoestudios, anteriormente citados, pueden considerar las siguientes variables:

<p>1. LUGAR EN LA ORGANIZACION</p> <p>. Descripción de la estructura organizativa (profesorado, departamentos, etc.)</p>	<p>4. PROCESO EDUCATIVO</p> <p>. Métodos docentes empleados</p> <p>. Uso de medios alternativos</p> <p>. Tipo de evaluación a alumnos</p> <p>. ¿Se llevan a cabo los objetivos en función del tiempo?</p>
<p>2. ALUMNOS</p> <p>. Matrícula</p> <p>. Características de los alumnos</p> <p>. Tendencias de matrículas en años anteriores</p> <p>. Tasas de éxitos</p>	<p>5. ORGANIZACION Y DIRECCION DEL PROGRAMA</p> <p>. ¿Existe evaluación interna?</p> <p>. ¿Existe capacitación del personal?</p> <p>. Servicios educativos: Instalaciones, bibliotecas, equipos informáticos</p>
<p>3. DESCRIPCION DE PROGRAMAS</p> <p>. Formulación de objetivos</p> <p>. Especificación del nivel de habilidad</p> <p>. Diferencia entre objetivos planteados/programas/objetivos de otras instituciones</p> <p>. ¿Se puede dar la modificación de objetivos?</p> <p>. ¿Han existido cambios en el programa en los últimos años?</p> <p>. ¿Debido a qué?</p>	<p>6. GRADUADOS</p> <p>. ¿A dónde van a parar?</p> <p>. Tasa de paro</p> <p>. Contactos con antiguos alumnos</p> <p>. Requerimientos de los posibles empleadores</p> <p>. ¿Esfuerzos por introducir el programa en el entorno laboral?</p>

VROEIJENSTI, 1991 Y ELABORACION PROPIA

9.2.7. ESCALAS DE CLIMA SOCIAL

El énfasis se sitúa no en el centro como un todo, sino en el aula. Para ello, considera tres grandes áreas:

- . Relaciones (implicación del alumnado, afiliación y ayuda entre los miembros).
- . Autorrealización (Tareas realizadas y competitividad entre los miembros).
- . Estabilidad/cambio del sistema.

9.2.8. MODELOS DE INDICADORES DE RENDIMIENTO

Existen diferentes clasificaciones de indicadores atendiendo a la parte del sistema analizada, o bien a la función que tenga su uso.

Ofrecemos a continuación varias clasificaciones aplicables para la evaluación de escuelas de negocios en base a indicadores de rendimiento, realizadas originariamente para su aplicación en la educación superior universitaria. Estos modelos nos serán de utilidad, sirviendo de premisa para la elaboración de nuestro propio modelo evaluador.

1. CLASIFICACION CLASICA EN BASE A INDICADORES

INDICADORES DE CONTEXTO:

- . Publicidad: Conocimiento por parte de los usuarios de los servicios de las instituciones
- . Accesibilidad: Grado en que son conocidos por los usuarios los servicios de la institución
- . Adecuación: Entre la cantidad y calidad de lo ofertado
- . Reputación: Prestigio que, a nivel social, tiene la escuela considerada

INDICADORES DE ENTRADA:

Proporcionan información de todo tipo de "entradas que la institución absorbe para su funcionamiento".

- . Inversión en capital humano:

Contempla tanto aspectos referidos a profesorado como a departamentos.

- Profesorado: Carga docente, razón profesor/alumno,
- Personal no docente:

- . Alumnos matriculados:

Contempla normas académicas de admisión, origen de los mismos, número de solicitudes/admisiones

. Desarrollo de servicios materiales:

INDICADORES DE PROCESO:

Miden cómo está funcionando la institución.

. Coste/efectividad:

Costes de funcionamiento interno de la institución

. Desarrollo de programas:

Valoración sobre el diseño, puesta en marcha y capacidad de innovación de la institución, tipos de programas ofertados

. Relaciones con los estudiantes:

Medida de los servicios complementarios ofrecidos (tutorías, servicios de deporte, instalaciones para el estudio, etc.

. Recursos económicos:

Fondos externos de investigación que se consiguen, costes unitarios por programa, fuentes financieras de la institución

. Investigación:

Número de proyectos realizados

. Organización docente:

. Relación con otras instituciones:

INDICADORES DE SALIDA

Valoran los resultados que se están consiguiendo mediante el proceso que se está evaluando.

. Eficiencia:

Comparación entre las entradas y las salidas

. Efectividad:

Comparación entre logros y objetivos

. Impacto externo:

Valoración del efecto que la institución ejerce sobre la sociedad, así como su adecuación a las previsiones sociales

. Aceptabilidad:

Grado de aceptación de los usuarios de los servicios obtenidos, valoración de los alumnos de las enseñanzas recibidas

. Resultados de los exámenes:

Contempla tanto la tasa de abandonos como el número de graduados

Estos indicadores pueden utilizar tanto información obtenida en la propia institución educativa como fuera de ella.

2. CLASIFICACION DE LA OCDE

De todos los indicadores existen algunos más utilizados que otros. La OCDE (1990) señala los siguientes:

- Primer destino de los graduados.
- Ratio profesor/alumno.
- Publicaciones del profesorado.
- Costes unitarios.
- Fondos obtenidos del exterior.

3. CLASIFICACION DE INDICADORES APLICADA EN HOLANDA

En Holanda, se tiende cada vez más a la utilización de indicadores de rendimiento en la educación superior, siendo los más destacados los siguientes (Mora Ruiz, 1991a):

- EVALUACION DE LA CALIDAD DOCENTE E INVESTIGADORA
 - . Evaluación media de los estudiantes
 - . Tasa de éxito de los estudiantes

- . Tasa de abandono por nivel
- . Duración media de los estudios
- . Índice de citaciones
- . Índice de publicaciones en revistas clave
- . N° de tesis doctorales
- . Trabajos en congresos
- . Pertenencia a comités científicos
- . Premios académicos
- . Evaluación por colegas
- . Participación en los fondos de investigación de la universidad

- EVALUACION DE LA FUNCIONALIDAD

- . Porcentaje de graduados que encuentran empleo
- . Tiempo medio entre graduación y empleo
- . Salario medio después de x años
- . Evaluación de los empleadores
- . Evaluación media de los estudiantes
- . Ayudas financieras del exterior
- . Utilización de asistentes de investigación

- EVALUACION DE LA EFICIENCIA

- . Coste por estudiante y por graduado
- . Número de estudiantes y graduados en relación con el número de profesores
- . Relación profesor/alumno
- . Coste por publicación

- EVALUACION DE LAS RELACIONES CON EL MEDIO EXTERIOR

- . Profesores invitados
- . Cátedras honorarias
- . Prácticas en empresas
- . Proporción del presupuesto de investigación conseguido en contactos externos
- . Patentes y otras transferencias tecnológicas
- . Cooperación con investigadores de empresas

INDICADORES DE EVALUACION DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACION ELABORADOS SEGUN ENTREVISTAS A RECTORES, PERSONAL ACADEMICO, RESPONSABLES POLITICOS, ESTUDIANTES, PADRES Y ORGANIZACIONES PROFESIONALES EN HOLANDA (SPEE, 1991: 235-238)

INDICADORES	VARIABLES CUANTITATIVAS	VARIABLES NO CUANTITATIVAS
ENSEÑANZA		
Plantilla	<ul style="list-style-type: none"> Estructura por edad Porcentaje de trabajadores con x años de experiencia Movilidad laboral del profesorado Promedio de publicaciones por departamento Número de profesores doctores 	<ul style="list-style-type: none"> Cualificaciones académicas del profesorado Motivación del profesorado Política de contratación del personal
Ambiente pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo, medios y actividades institucionalizadas de renovación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía educativa Orientaciones innovadoras
Infraestructura y material disponible	<ul style="list-style-type: none"> Equipos informáticos por facultad o instituto Programas informáticos por profesor, facultad o instituto 	<ul style="list-style-type: none"> Calidad de instalaciones docentes
Oferta educativa		<ul style="list-style-type: none"> Amplitud de elección de currículum en relación con el volumen de currículum obligatorio Rango de elección de las principales asignaturas Oferta de las áreas de estudio: Regular, libre y experimental Posibilidades de seguir una formación a media jornada, prácticas, educación con garantía de contrato posterior, formación de postgrado
Currículum		<ul style="list-style-type: none"> Eficacia de los métodos de revisión de los programas existentes o de nuevos cursos Claridad en las descripciones de los objetivos del curso Adecuación de objetivos del curso a la realidad profesional Concordancia entre el contenido y los objetivos del currículum Cumplimiento de las funciones del currículum Corrección, aceptabilidad, límites y nivel de objetivos curriculares
Política educativa		<ul style="list-style-type: none"> Sistema institucional de garantizar la calidad Acuerdos con otras instituciones sobre la distribución o concentración de tareas Aplicación democrática de la política educativa
Ingreso de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de estudiantes que superan por área el examen propedéutico Número de doctorados por área Tiempo invertido en cada área de estudio 	
Salida de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Promedio del tiempo transcurrido entre la obtención del título y el primer trabajo Porcentaje de parados/titulados en cada área de estudio Porcentaje de titulados con tesis después de x años, por facultad (universidades) 	<ul style="list-style-type: none"> Relación de la enseñanza con las actividades profesionales x años después de la graduación Demanda/oferta de plazas de formación asignadas a titulados en el mercado laboral (enseñanza técnica superior) Adecuación del número de titulados al mercado laboral y la sociedad

INDICADORES	VARIABLES CUANTITATIVAS	VARIABLES NO CUANTITATIVAS
INVESTIGACION		
Personal	Movilidad interna y externa de investigadores	Disponibilidad de orientación competente para la investigación Política de contratación laboral
Medios materiales	Número de becas de investigación recibidas, fondos de los organismos del Ministerio y del sector privado Porcentaje de gastos de investigación por institución	
Organización y ejecución de la investigación		Objetivos del programa práctico y sólido Alcance del programa, teniendo en cuenta sus objetivos Valor científico del programa (universidades)
Política		Evaluaciones de investigación por el instituto Relación entre los objetivos de la investigación y la reciente planificación sobre el área correspondiente Estímulos de la institución para investigar
Colaboraciones		Investigación interdisciplinar Colaboración con institutos y centros de investigación Relaciones internacionales con investigaciones realizadas Contactos con proyectos de calidad (nacional, internacional)
Datos sobre publicaciones y referencias	Número anual de publicaciones científicas a nivel nacional e internacional Número anual de artículos en publicaciones internacionales (con sistemas de referencias) Número de tesis anuales	Calidad de las publicaciones
Méritos		Utilidad de los resultados de la investigación en el comercio y la industria Utilidad de los resultados de la investigación en la propia enseñanza Méritos científicos: Los resultados generan nuevos acuerdos, resuelven problemas fundamentales del conocimiento científico Reconocimiento nacional e internacional
SERVICIOS		
Servicios externos		Investigación por encargo del gobierno, compañías, sociedades Relación con organizaciones exteriores Contratos educativos Contratos de investigación Actividades de educación permanente: Número, duración y participación Difusión de los resultados científicos Medios que utilizan los departamentos para otros cursos y las instituciones en el proceso de unificación Asesoramiento académico e información Tutoría

5. INDICADORES APLICABLES EN UNA EVALUACION GLOBAL

En el caso de una evaluación global, se pueden seleccionar los siguientes aspectos evaluadores (Mc. Donald, 1991: 247):

- A) Filosofía, objetivos e imagen del departamento.
 - . Objetivos del departamento, relación de actividades-objetivos.
 - . Peso de la enseñanza orientada a lo profesional en relación con la de carácter general.
 - . Imagen del departamento fuera y dentro de la institución.
- B) Profesorado y cargos directivos.
 - . Número, cualificación y experiencia docente, investigación, intereses profesionales, promoción y desarrollo del profesorado, normas y procedimientos de evaluación del personal.
- C) Alumnos.
 - . Normas de admisión.
 - . Número de estudiantes solicitantes/admitidos.
 - . Datos sobre progreso, rendimiento.
 - . Traslado a otras universidades.
 - . Abandonos, causa de los abandonos.
- D) Currículum, docencia, evaluación.
 - . Objetivos generales.
 - . Estructura (integración de distintos temas y entre diferentes áreas).
 - . Nivel de contenidos.
 - . Horas de docencia.
 - . Balance entre teoría y práctica.
 - . Textos y otros materiales didácticos.
 - . Calidad de la enseñanza.
 - . Adecuación al sistema de evaluación.
 - . Calidad de la supervisión de los doctorandos.
 - . Procedimientos de selección de los sistemas de orientación y evaluación.

E) Investigación.

- . Proyectos de investigación individual y en equipo.
- . Integración de estudiantes de postgrado en proyectos de equipo.
- . Distribución de fondos para investigación.
- . Becas para investigación.
- . Areas prioritarias.

F) Recursos, instalaciones e investigación.

- . Presupuestos y gastos.
- . Criterios de distribución de fondos.
- . Costos por estudiante.
- . Instalaciones.
- . Equipamiento.
- . Servicios de apoyo a la enseñanza.
- . Estructura organizacional y de grupo.
- . Planificación.

G) Perspectivas en el futuro.

- . Restricciones del personal.
- . Flexibilidad en la plantilla.
- . Desarrollos probables de los cometidos del departamento.
- . Cambios posibles de las demandas de estudiantes.

6. INDICADORES UTILIZADOS EN GRAN BRETAÑA EN LA ED.SUPERIOR

INFORMACION DE LA GESTION DE INDICADORES DE RENDIMIENTO EN GRAN BRETAÑA	
COSTE DEL CENTRO	
1.	Gasto por estudiante
2.	Gasto por personal académico
3.	Gasto por personal auxiliar del personal académico
4.	Gastos de equipamiento para el personal académico
5.	Salarios por investigación del personal académico
6.	Postgrados dedicados a la investigación como % de los estudiantes
7.	Postgrados a los que se imparte docencia como % de los estudiantes
8.	Total de postgrados como % del total de estudiantes
9.	Ratio profesor/alumnos (docencia)
INSTITUCION	
10.	Gasto de la administración central como % del gasto total
11.	Pagas de la administración central como % del gasto de la administración central
12.	Gasto de la administración central por estudiante
13.	Gasto de la administración central por personal académico
14.	Gastos por biblioteca como % del gasto general
15.	Gastos en publicaciones como % del gasto en biblioteca
16.	Gastos por pagas de biblioteca como % del gasto en biblioteca
17.	Gastos de biblioteca por estudiante
18.	Gastos de biblioteca por personal académico
19.	Gastos en libros por estudiantes
20.	Gastos en publicaciones periódicas por estudiante
21.	Gastos en servicios informatizados como % del gasto total
22.	Gastos en pagos por servicios informatizados como % del gasto total en informática
23.	Gastos en informática por estudiante
24.	Gastos en informática por personal académico
25.	Gasto total por instalaciones como % del gasto total
26.	Gasto por pagas de instalaciones como % del gasto por instalaciones
27.	Calefacción, agua, electricidad como % del gasto general
28.	Servicios de limpieza y mantenimiento como % del gasto general
29.	Reparaciones y mantenimiento como % del gasto total
30.	Gasto por teléfono como % del gasto total
31.	Gasto total por instalaciones por estudiante
32.	Gasto por pagas de instalaciones por estudiante
33.	Gastos de calefacción, agua, electricidad por estudiante
34.	Servicio de limpieza y mantenimiento por estudiante
35.	Gastos de reparaciones y mantenimiento por estudiantes
36.	Gastos de teléfono por estudiante
37.	Gastos en servicios profesionales por estudiante
38.	Gastos en sindicatos y sociedades estudiantiles por estudiante
GRUPO DE DISCIPLINAS ACADEMICAS	
39.	Destino de los graduados de primer ciclo a los seis meses
45a.	Destino de los graduados de primer ciclo desempleados o con empleo temporal
INSTITUCION/GRUPO DE DISCIPLINAS ACADEMICAS	
40.	Número total de graduados con destino conocido
41.	Desempleo o empleos temporales
42.	Cifras estimadas en el indicador 41
43.	Diferencia entre el indicador 41 y 42
44.	Diferencias en %
45b.	Número de egresados
46.	% de los que finalizan sus estudios
47.	Duración del curso
48.	Trimestres de asistencia con éxito
49.	Años como % de la duración del curso
50.	Calificaciones de ingreso: nivel de sobresaliente nos
51.	Calificaciones de ingreso: puntuaciones de sobresaliente
52.	Calificaciones de ingreso: Scottish Highers nos
53.	Calificaciones de ingreso: Puntuaciones Scottish Highers
54.	Calificaciones de ingreso: Otras calificaciones

(Sizer, 1991: 293) y elaboración propia.

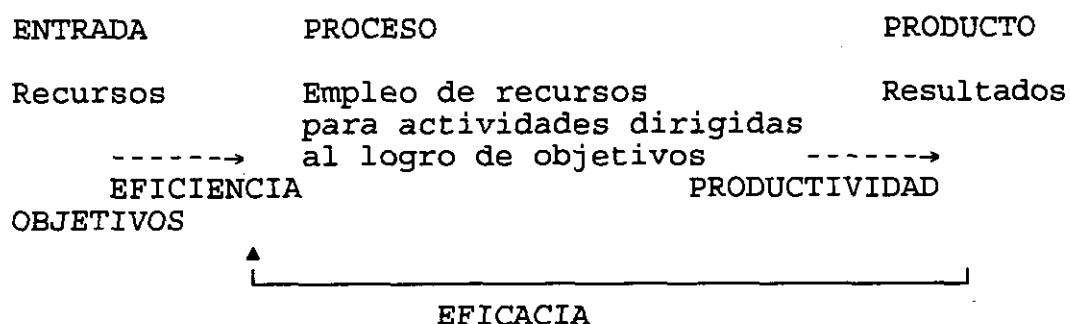
7. INDICADORES POTENCIALES PARA LA DOCENCIA, INVESTIGACION Y SERVICIOS (DOCHY, 1991: 327)

EDUCACION	INVESTIGACION	SERVICIOS
<ul style="list-style-type: none"> . Alumnos de nuevo ingreso . Alumnos en curso . Graduados . Personal . Currículum . Ambiente educativo . Asuntos financieros . Facilidades de infraestructura y de material . Cursos ofrecidos . Normativa . Cooperación entre instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> . Publicación, datos aportados . Medios materiales para la investigación . Personal . Organización y puesta en práctica . Normativa referente a la investigación . Méritos potenciales de los resultados de investigación . Colaboración con otros grupos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> . Servicios internos . Servicios externos

8. ESTUDIO SOBRE INDICADORES DE RENDIMIENTO EN LOS PAISES BAJOS (DOCHY, 1991)

El estudio comprende las siguientes fases:

- . Estudio de la bibliografía de los conceptos de calidad y evaluación de la calidad. En base a ello se clarificaron los datos en indicadores y datos más específicos (variables).
- . Cuestionario dirigido a los protagonistas de la educación superior (Gobierno, Presidentes del Consejo Ejecutivo de las Universidades, Profesores Titulares, Personal y estudiantes universitarios, empleadores y expertos) en el que se pidió opinión sobre la validez de los indicadores con respecto a las tres funciones de la educación superior: Educación, investigación y servicio.
- . Adopción de un marco teórico que considera a la educación superior como un proceso que transforma entradas en recursos (el contexto se considera como marco de referencia, siendo sus datos de difícil manipulación).



En lo que respecta a la relación del marco teórico educativo con las funciones de la educación superior, se presentó la siguiente lista de indicadores:

ENTRADA		
INDICADORES	VARIABLES CUANTITATIVAS	VARIABLES NO CUANTITATIVAS
Personal	<ul style="list-style-type: none"> . Estructura de la edad . % años de experiencia laboral . Movilidad del personal 	<ul style="list-style-type: none"> . Calificaciones educativas . Motivación docente
Clima educativo	<ul style="list-style-type: none"> . Tiempo, medios y resultados de las innovaciones educativas 	<ul style="list-style-type: none"> . Filosofía educativa
Infraestructura y medios materiales	<ul style="list-style-type: none"> . N° hardware (ordenadores) . N° software (audiovisual/ordenador) 	<ul style="list-style-type: none"> . Calidad del espacio docente
PROCESO EDUCATIVO		
INDICADORES	VARIABLES CUANTITATIVAS	VARIABLES NO CUANTITATIVAS
Oferta educativa		<ul style="list-style-type: none"> . Política de selección del personal . Posibilidades de libre elección del currículum (asignaturas, módulos) en relación con el volumen del currículum obligatorio . Rango de elección de las principales materias . Oferta de áreas de estudio: Posibilidades regulares gratuitas y experimentales de formación a tiempo parcial, formación permanente y postacadémica
Currículum		<ul style="list-style-type: none"> . Eficacia de los procedimientos para el desarrollo de la revisión de los programas existentes o nuevos cursos . Claridad en el contenido y descripción de los objetivos del curso . Relevancia de los objetivos del curso en relación a la realidad profesional . Acuerdo entre contenido y metas del currículum . Realización de las funciones del currículum . Corrección, plausibilidad, totalidad y nivel de los objetivos del currículum
Normativa		<ul style="list-style-type: none"> . Sistema institucional de control de calidad . Acuerdo con otras instituciones referente a la distribución y concentración de tareas . Realización democrática de la normativa

PRODUCTO		
INDICADORES	VARIABLES CUANTITATIVAS	VARIABLES NO CUANTITATIVAS
Permanencia de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> . % que superan exámenes propedéuticos . Obtención del doctorado . Tiempo empleado por área de estudio . % de abandonos 	
Egresión de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> . Media de intervalo entre la graduación y el primer empleo . % de desempleados . % de doctores tras x años (universidades) . Media de publicaciones por departamento . % de personal doctorado 	<ul style="list-style-type: none"> . Relevancia de la educación en relación con las actividades profesionales x años después de la graduación . Oferta/demanda de plazas cualificadas, tareas asignadas por el mercado laboral

CONTEXTO		
INDICADORES	VARIABLES CUANTITATIVAS	VARIABLES NO CUANTITATIVAS
Ingreso de alumnos	<ul style="list-style-type: none"> . Número total de ingresos por institución a tiempo completo y parcial . Idem por facultad, curso principal . Estructura de la población estudiantil por edad . % de distribución estudiantil por sexo . Nota media de exámenes finales en enseñanza secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> . Procedimiento de admisión en la educación superior . Calidad de los conocimientos preuniversitarios de los estudiantes . Origen geográfico de los estudiantes . Conocimientos previos de los estudiantes
Personal	<ul style="list-style-type: none"> . Ratio profesor-alumno . Número de horas lectivas por tutor . Estadística de días laborables perdidos por baja médica del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> . Facilidades de profesores para refuerzo educativo
Temas financieros	<ul style="list-style-type: none"> . Costes de matriculación comparados con otros costes . % de costes para equipamiento . % de costes para biblioteca, % de costes para centros audiovisuales . % de costes para proyectos innovadores . Ratio del presupuesto total en relación con el presupuesto para innovación . % del presupuesto para la formación permanente . Análisis de costes de las metas educativas, supervisión de presupuestos por tipos de coste . Gastos presupuestados frente a gastos reales 	
Infraestructura y medios materiales	<ul style="list-style-type: none"> . Espacio docente medio por facultad e institución 	<ul style="list-style-type: none"> . Centros audiovisuales, medios de comunicación como ayuda a la tutoría

9. ESTUDIO SOBRE INDICADORES DE RENDIMIENTO EN BASE A UN MODELO DE PRODUCCION

Siguiendo a De Miguel (1991), si tomamos como referencia un modelo de producción, se podría decir que las escuelas:

- . Establecen una oferta de programas para obtener una demanda de alumnos con unas determinadas características: INPUT.

La evaluación diferirá si los planes se han organizado en función del desarrollo científico o de las necesidades del entorno social donde se llevan a cabo. La demanda (reconocimiento del título, prestigio de su profesorado, nivel de equipamiento, etc.) es el indicador más claro para un primer acercamiento al proceso evaluador

- . Organizan las enseñanzas de tal manera que los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades correspondientes: PROCESO.

Los programas deben atender tanto a los objetivos como a los contenidos coherentes con la filosofía del centro.

- . Obtienen unos resultados como consecuencia de los procesos, tanto a nivel de alumnos como de resultados de la propia institución: PRODUCTO.

La evaluación centrada en el rendimiento académico, basada en un modelo de producción debe ampliarse hacia la estimación de las competencias y actitudes adquiridas por la persona en el acto educativo (habilidades, conducta, maduración, adquisición de competencias en relación al mundo profesional, etc), planteamientos básicos de un modelo de desarrollo.

- . Todo ello se lleva a cabo dentro de una infraestructura determinada que mediatiza todo el proceso: CONTEXTO.

Dentro de este marco surgen las polémicas cuestiones referidas a si la escuela debe tender a ofrecer una enseñanza de calidad restringida a pocos alumnos o extenderla al mayor número de sujetos.

CONTEXTO	INPUT	PROCESO	PRODUCTO
Condicionantes de la institución	Características de las enseñanzas a evaluar	Variables relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje	Evaluación de los resultados
Infraestructura: · Recursos · Alumnado · Profesorado	Reconocimiento social de las enseñanzas	Organización de la docencia	Rendimiento de los alumnos: · Durante las enseñanzas · Al finalizar los estudios · A largo plazo
Cultura organizacional	Prestigio del profesorado	Elaboración de programas	
	Nivel de entradas de los alumnos	Actividad docente en el aula	Resultados a nivel institucional: · Sobre eficacia · Sobre eficiencia · Cambio institucional
	Adecuación de edificios e instalaciones	Actividades académicas fuera del aula	
	Dotación y equipamientos necesarios		

(Tomado de De Miguel, 1991: 344)

"El problema de realizar una valoración lo más objetiva posible de la actividad docente conlleva concretar previamente dos aspectos bastante complejos, a saber: definir cuáles son los criterios de calidad para evaluar la docencia en la enseñanza superior, seleccionar qué tipo de indicadores son apropiados para evaluar sus distintos aspectos o dimensiones, y determinar que tipo de procedimiento consideramos en cada caso apropiado para efectuar la evaluación. En definitiva, establecer los criterios, indicadores y procedimientos a través de los cuales vamos a realizar la evaluación institucional de la docencia" (De Miguel, 1991: 347).

1. Criterio de evaluación es un objetivo de calidad con respecto al cual puede ser valorado un determinado fenómeno o proceso. La definición de calidad que se adopte afecta pues a los objetivos a lograr y a la valoración de resultados.

En la investigación reciente, en la determinación de criterios en una evaluación, se han considerado los siguientes elementos:

- . Naturaleza de los factores a evaluar (relativos al contexto, input, proceso y producto).
- . Tipo de objetivos de calidad que se persiguen en cada caso (eficacia -entendida como conocimientos adquiridos, tiempo invertido en el estudio o rentabilidad económica, o satisfacción del cliente-, eficiencia -resultados de la institución en la racionalización de los procesos según los recursos empleados- y mejora).
- . Punto de vista de la evaluación en relación con el producto (extrínseca o intrínseca) según el mérito o el valor.
- . Referencias de evaluación: Con o sin normas, (standard o no standard).

2. Indicadores:

En este apartado se trata de trasladar el objeto de estudio a una serie de variables observables empíricamente.

"Indicador de rendimiento es un ítem de información recogido de forma regular que permite averiguar la productividad de un sistema" (De Miguel, 1991: 351).

Debe seleccionarse el tipo de medida que va a efectuarse (cualitativa o cuantitativa), establecer el sistema de recogida de datos (sistema de expertos o indicadores), valorar los datos en función de las normas y determinar el valor de las medidas obtenidas a través de la evaluación.

MODELO DE EVALUACION DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA (DE MIGUEL, 1991)

CONTEXTO		
OBJETIVOS A EVALUAR	ASPECTOS Y DIMENSIONES	PRINCIPALES INDICADORES
Infraestructura/ Recursos	Económicos	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuestos asignados a la institución - Media de costos por alumno - Porcentaje de gastos dedicados a docencia
	Instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Metros cuadrados por alumno en el campus - Tasa de equipamientos especiales (ej. ordenadores por alumno)
	Equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Dotación de laboratorios, medios audiovisuales, ayudas a la docencia, biblioteca, etc - Dotación para proyectos de innovación
Características del profesorado	Número	<ul style="list-style-type: none"> - Ratio de alumnos por profesor - Estructura académica del profesorado
	Dedicación	<ul style="list-style-type: none"> - Número de horas dedicadas a la docencia por profesor - Días lectivos durante el curso escolar
Características del alumnado	Efectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de alumnos en la institución - Estructura social de la población estudiantil - Procedencia geográfica de los estudiantes
	Admisión	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos de admisión en la institución
INPUT		
OBJETIVOS A EVALUAR	ASPECTOS O DIMENSIONES	PRINCIPALES INDICADORES
Oferta académica	Reconocimiento social del título	<ul style="list-style-type: none"> - Número de programas y materias acreditadas por expertos y colegas de otras universidades - Tasa de empleo entre titulados - Opiniones de antiguos alumnos, profesionales y empresarios sobre las enseñanzas impartidas
	Prestigio del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificación del profesorado (premios y publicaciones) - Tiempo dedicado a la docencia en relación a investigación
	Buenas instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad del espacio dedicado a la docencia - Dotación bibliográfica en relación con las enseñanzas
Demanda del alumnado	Matrícula	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de alumnos admitidos en relación a solicitudes - Tendencia de las matrículas durante los últimos diez años
	Criterios de selección	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de las calificaciones exigidas para el acceso a los estudios - Adecuación de los conocimientos previos del alumnado al nivel de las enseñanzas

PROCESO		
OBJETIVOS A EVALUAR	ASPECTOS Y DIMENSIONES	PRINCIPALES INDICADORES
Organización de la docencia	Distribución Asignación del profesorado Dedicación Gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos con número reducido de alumnos - Distribución de la carga lectiva según modalidades de enseñanza (clases teóricas, prácticas, laboratorios, etc) - Sistema establecido para asignar la docencia según materias, ciclos y especialidades - Sistema establecido para establecer la sustitución y suplencias de los profesores - Número total de horas impartidas y/o ausencias por profesor - Tiempo dedicado a la coordinación y revisión de las enseñanzas - Criterios en la selección del personal - Funcionamiento de las comisiones de docencia - Reglamentos y normas de funcionamiento de los centros
Elaboración del programa	Objetivos Contenidos Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de objetivos ajustados a título o curso - Ajuste de objetivos a las posibilidades de los alumnos - Relaciones entre objetivos de docencia e investigación - Contenidos actualizados y adaptados a necesidades - Interdisciplinariedad de la enseñanza - Grado de opcionalidad en la elección del currículum - Tiempo dedicado por el profesor a preparar las clases - Elaboración de materiales para la docencia - Procedimientos para revisar programas y nuevas enseñanzas
Evaluación de la docencia en las aulas	Desarrollo de las clases Métodos de enseñanza Sistemas de evaluación Clima del aula	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de control de la actividad del profesor en el aula - Valoración de la competencia del profesor por los alumnos - Métodos de enseñanza utilizados en la clase - Uso de medios técnicos en el desarrollo de las clases - Criterios de evaluación establecidos - Análisis de las pruebas utilizadas en los exámenes - Comunicación y relaciones con los alumnos - Actividades organizadas por los alumnos del aula
Actividades académicas fuera del aula	Actividades docentes en el centro Actividades fuera del centro Tutoría de alumnos Servicios de información y ayuda	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades académicas paralelas (conferencias, seminarios, profesores invitados, etc.) - Sistemas alternativos de enseñanza (estudiantes, trabajadores a tiempo parcial, etc.) - Relaciones con el mundo profesional (prácticas en empresas) - Programas para estudiantes fuera del campus (estancias en el extranjero, intercambios, becas) - Tiempo dedicado a dirección de trabajos, consultas, repases, etc. - Atención individualizada a los alumnos - Servicios y programas de información y ayuda al estudiante - Actividades de acogida y orientación con los alumnos de nuevo ingreso

SALIDA

OBJETIVOS A EVALUAR	ASPECTOS Y DIMENSIONES	PRINCIPALES INDICADORES
Rendimiento de los alumnos	Progreso durante las enseñanzas	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de las evaluaciones realizadas a lo largo de las enseñanzas - Grado de satisfacción del alumno en las enseñanzas que recibe - Relación entre la carga docente elegida y el progreso académico
	Resultados finales	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento de los alumnos en prueba final de carrera - Media de tiempo entre graduación y primer trabajo - Porcentaje de alumnos que continúan estudios (tercer ciclo)
	Resultados a largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> - Tasa de admisión en pruebas de carácter profesional - Categoría profesional de las actividades desempeñadas por titulados - Nivel económico (salario) dentro de las actividades elegidas
Resultados a nivel institucional	Eficacia objetivos/ resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Promedio de cursos empleados en relación con los establecidos en los planes de estudios - Tasa de egresados y/o abandonos en relación con la matrícula - Relación entre objetivos previstos y alcanzados
	Eficiencia resultados/ medios	<ul style="list-style-type: none"> - Número de cursos y/o programas realizados - Nivel de utilización de los medios destinados a docencia - Relación entre costos y resultados. Tasa por alumno
	Cambio institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Innovaciones introducidas en relación con la docencia - Sistemas establecidos para controlar la calidad de las enseñanzas y su adecuación a las necesidades sociales - Programas presentados al desarrollo profesional de los docentes (año sabático, licencias, etc)

(Tomado de De Miguel, 1991: 344)

La finalidad de la evaluación es la mejora y el cambio institucional

El modelo debe completarse delimitando las unidades responsables de la gestión directa y de la evaluación de cada componente (dimensión) a efectos de delimitar el contenido concreto a evaluar.

Inicialmente se puede partir de la medida de los indicadores cuantitativos y dejar los cualitativos para expertos de otras universidades; sería también deseable contrastar las autoevaluaciones con las opiniones de expertos.

"Cualquier experiencia educativa, sea experimental o no, debe establecer los mecanismos institucionales y metodológicos que le permita tener información y examinar los resultados a la luz de los parámetros internos y externos establecidos" (Escotet, 1984: 29).

La evaluación se relaciona con la naturaleza, intereses y objetivos de los que toman las decisiones. El experimento controlado y organizado es la forma más adecuada para la evaluación de la efectividad de los programas educativos.

La estrategia metodológica para el estudio de una institución debe orientarse más al modelo experimental de estudio de casos, denominados en psicología, análisis experimental del comportamiento, compaginado con el análisis multivariado para las comparaciones internas del proceso institucional.

Estamos de acuerdo en que la evaluación debe centrarse en los procesos y comportamientos observables, más que sólo en los objetivos; debe dirigirse también al programa y a su organización.

* * * *

La adaptación de un modelo de evaluación conlleva la adopción de supuestos teórico básicos en los que no todos los autores (ni todas las costumbres o normativas nacionales) coinciden:

Por nuestra parte, adoptaremos dos criterios básicos a la hora de decantarnos por un modelo u otro:

Pragmatismo:

Esto incluye la atención a un contexto social-nacional y, por tanto, la adaptación del modelo a dicho entorno con el objetivo claro de obtener un modelo realista (utilizable, lo que conlleva condiciones tales como facilidad de uso, incidencia en indicadores clave, concordancia a la tipología del país y del sector, etc).

Eclecticismo, derivado del supuesto anterior, más que constituir un valor en sí mismo.

Hemos preferido una cierta libertad a la hora de crear un modelo, no ciñéndonos a estructuras rígidas. Ello ha permitido una mayor flexibilidad, no ya en la creación concreta del modelo sino en la concepción filosófica del mismo.

Destacamos de esta idea las siguientes asunciones por nuestra parte:

- . Optar por una evaluación clara de la calidad, entendida como concepto que cubre los objetivos propuestos.
- . Evaluación de los medios, las metodologías y las tecnologías formativas utilizadas, como base de un diagnóstico de la eficacia en el cumplimiento de los objetivos.
- . Medida de la evaluación de la oferta a la demanda; es decir, la imbricación en el contexto social. Esta última asunción es la más atrevida en el sentido en que conlleva el diagnóstico de una serie de variables que podrían considerarse espúreas (políticas de marketing y de comercialización, creación de imagen corporativa y de prestigio de las Escuelas a analizar, etc) en algunos indicadores claros (aceptación o satisfacción por parte de los asistentes, por ejemplo).

**2ª PARTE: LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS Y LOS
MASTERS EN DIRECCION Y ADMINISTRACION
DE EMPRESAS (M.B.As.)**

IV. APROXIMACION HISTORICA, MARCO TEORICO DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

1. APROXIMACION HISTORICA

Parece que la primera institución de enseñanza de temas empresariales data de 1636 en Estados Unidos. En 1881 se crea en la Universidad de Pennsylvania lo que puede considerarse primera escuela de negocios de que se tiene noticia (Díez de Castro, 1989): Joseph Wharton, industrial californiano, funda la Wharton School, extendiéndose rápidamente a otros países a través de los Wharton Clubs, formados por antiguos alumnos. El contenido de las enseñanzas se basa en la actividad real empresarial, siendo los profesores, personas con amplia experiencia en la práctica de los negocios (Del Río, 1993).

En los años siguientes, se crean en Estados Unidos otras Escuelas de Negocios, pero fue a principios del siglo XX en la Universidad de Harvard donde surge el primer modelo de formación que denominamos Curso Master. La "Graduate School of Business Administration", perteneciente a esta universidad lanza al mercado un programa Master, precursor del actual M.B.A. (Master in Business Administration, o nuestro equivalente Master en Dirección y Administración de Empresas).

Etimológicamente, master proviene del latín "magister", equivalente a nuestra traducción de maestría; su poseedor es el maestro o experto en una determinada materia. En Estados Unidos, significa la adquisición de una formación especializada después de la obtención de un grado universitario (Bueno Campos, 1990); el "B.A." (Bachelor of Arts) y el "B.S." (Bachelor of Sciences) que se definirán en otro apartado del presente capítulo.

Su origen tal vez obedeció a la necesidad de especialización debido a la menor duración de los estudios universitarios en Norteamérica. De esta forma, se crearon las "graduate schools" (escuelas de postgrado), en las que se impartían enseñanzas diferenciadas de las realizadas en los "college" (escuelas de ciclo universitario). Estas escuelas de postgrado ofrecían programas de dos años de duración media y para su acceso se requería un proceso de selección (Círculo de Progreso Universitario, 1992).

Como antecedentes de la formación para la gestión en Estados Unidos, se destaca la enseñanza de la contabilidad y prácticas administrativas en las escuelas secundarias del sistema público y en los centros de formación profesional. En los primeros M.B.As se hacía hincapié en formar a los gerentes para las funciones del nuevo tipo de empresa: la empresa de fabricación diversificada. Prototipo de este tipo de empresa fue la General Motors, cuyo Presidente Alfred Sloan, fue el fundador de la Sloan School en el Massachusetts Institute of Technology. Fue Sloan quien organizó la gestión por funciones creando los distintos departamentos: compras, marketing, contabilidad, etc. La premisa básica fue que la especialización, resultado natural del trabajo realizado por Taylor, permitiría a los gerentes comprender mejor y en mayor profundidad las funciones sobre las cuales ejercían su autoridad (Corsini, 1993).

Estos planes de estudios eran básicamente descriptivos. Pero durante la década de los 50 las empresas se centran en el pensamiento analítico con una gran base contable. Se comienza a cuantificar todo: se consideraba directivos de éxito a los que eran capaces de entender el lenguaje de los números. Se pone de moda el análisis y la investigación, por tanto, las escuelas deben adaptarse a este proceso.

Ello produjo que las disciplinas de organización y comportamiento, así como el estudio de habilidades, motivación, relaciones interpersonales, etc, fueran consideradas por algunos como menores, carentes de un marco riguroso y medible. Recuperan su prestigio en los 80 debido a la caída del mercado de valores, el número record de quiebras de empresas, que provocaron una atención creciente en los medios de comunicación a los estudios empresariales. La crítica de la opinión pública hacia la importancia desmedida concedida por estos estudios a los estudios financieros, y el olvido hacia disciplinas éticas colocó a la comunidad académica a la defensiva al mismo tiempo que la hizo reaccionar con sugerencias basadas en los recursos humanos. Ello provocó la reorganización completa de las enseñanzas.

A partir de los años 50, van cobrando cada vez mayor importancia en Norteamérica, hasta tal punto que cada universidad ofrece al menos un master especializado.

Los cursos masters llegan a Europa en la segunda mitad del siglo XX, comenzando en el Reino Unido. Este retraso proviene de la diferente duración de los ciclos superiores en Europa y Norteamérica, así como de la tradición europea de los estudios de doctorado como especialización al finalizar el ciclo universitario básico.

En su adaptación al entorno europeo, la mayor parte de las escuelas optaron por acortar su duración a un año muy intensivo, incorporando al claustro docente a profesionales de la empresa que acercan al estudiante a la realidad empresarial.

Generalmente se tiende a identificar el esquema de master con el M.B.A.; sin embargo, existen masters en todas las áreas del saber lo cual, unido a la hiperinflación de la oferta y a la ausencia de legislación, al menos en nuestro país, ha conducido en ocasiones a una "mastermanía" en áreas tradicionalmente "no universitarias", al mismo tiempo que a la falta de calidad por parte de ciertas escuelas convocantes. En el presente estudio nos circunscribiremos únicamente al análisis de los Masters en Dirección y Administración de Empresas.

2. EL MASTER EN DIRECCION Y ADMINISTRACION DE EMPRESAS (M.B.A.)

Destacamos cuatro características básicas de los M.B.A. (Círculo de Progreso Universitario, 1992):

1. Complementariedad de los estudios universitarios.

Dado que en los estudios universitarios existe una carencia de formación práctica en áreas empresariales, los M.B.A. pretenden suplir ésta, enfrentando al estudiante con aspectos prácticos del mundo de la empresa.

Su objetivo principal debiera ser la preparación del alumno para ser capaz de trabajar una vez finalizado el curso; de esta forma, junto a los profesores a tiempo completo, existe en el claustro un cierto número de directivos de empresa, que facilitan la comprensión de la práctica en base a su propia experiencia empresarial.

2. Carácter pragmático.

Este carácter se deriva de la propia cultura corporativa de las escuelas de negocios donde se imparte. La filosofía de partida es la formación directiva, capacitando al alumno tanto para la adquisición de conocimientos como para el desarrollo de capacidades que se integrarán en su forma de trabajo (manejo de situaciones de incertidumbre, de toma de decisiones bajo presión, etc).

3. Utilización de métodos activos.

El método más desarrollado en las principales escuelas es el "método del caso" ya que permite tanto adquirir conocimientos como el desarrollo de las destrezas señaladas más arriba. Por "método del caso" entendemos el enfrentamiento del alumno con una situación real que ha acontecido en el entorno laboral. No existe una solución verdadera o mejor. Debe ser la propia persona o grupo quien se haga responsable de las decisiones a tomar y llevar a cabo éstas según los medios de que disponga; todo ello contrastando sus resultados con los del resto de compañeros.

Con este método se trata tanto de desarrollar la capacidad de síntesis, separando lo superfluo de lo importante, como de desarrollar la creatividad, al no existir una solución única: variables fundamentales cuando el alumno se enfrente en el futuro a la actividad empresarial en el mundo real.

La realización de un proyecto de creación de empresas a la finalización del master sirve de complemento al método del caso en el sentido de poner al alumno en contacto con situaciones reales no tan estructuradas como las que se derivan de la propia metodología del caso.

4. Acercamiento ventajoso al mundo laboral.

El aumento del número de universitarios en los últimos años exige una "diferenciación": Las ofertas de empleo de las empresas exigen algo más que una licenciatura. Con cierta cautela, se puede afirmar que la posesión de un master suple el requisito de la experiencia laboral al añadir conocimientos especializados en las distintas áreas funcionales de la empresa.

2.1. TIPOS DE PROGRAMAS M.B.A.

Si nos fijamos en la forma de los programas, diferenciamos tres modelos:

1. M.B.A. "sensu estricto". Dentro de este apartado existen cuatro variaciones:
 - a) M.B.A. a tiempo completo, de dos años de duración, dirigido a postgraduados sin experiencia. Es el más común en Norteamérica.
 - b) M.B.A. a tiempo completo, de un año de duración, es el más común en Europa y más intensivo que el anterior.
 - c) M.B.A. a tiempo parcial, de una duración de año y medio a tres. En nuestros días está tomando un gran auge al ser compatible con la actividad empresarial. Va dirigido a personas con una cierta experiencia en la empresa.
 - d) Executive M.B.A., dirigido a personas con experiencia laboral, es compatible con la actividad profesional y generalmente sufragado por la empresa.
2. Cursos a la carta o "in company training", muy frecuentes en Estados Unidos, y menos en Europa. Son cursos ofertados por las escuelas a la medida de las necesidades manifestadas por una o más empresas.

Las actuales restricciones presupuestarias por parte de las compañías a la hora de enviar a sus empleados a realizar un M.B.A. ha permitido que estos cursos, programados en base a las necesidades de la empresa y, en apariencia, menos costosos, ganen terreno.

Dentro de esta sección existen tres tipos (El País, 11.12.94):

. Cursos "in company":

Similares a los programas que se ofertan en las escuelas pero realizados en la propia empresa.

. Cursos "a la carta":

Se escoge, de entre los existentes, el programa que más interesa a la empresa.

. Cursos "a la medida":

Se confeccionarán en función de las necesidades de formación detectadas en las empresas.

Este último tipo es el que más incremento ha experimentado en los últimos tiempos por las razones arriba apuntadas. Se inscriben en aquellas áreas en las que la empresa busca respuestas inmediatas; el aprovechamiento rápido de conocimientos por parte del profesional, mientras que los resultados del M.B.A. son a más largo plazo.

3. Programas a distancia, que suelen tener una duración mayor; se basan en el material didáctico y en un régimen de tutorías.

3. DIFERENCIACION ENTRE MASTERS Y CURSOS DE POSTGRADO

En los últimos años, la tendencia en los sistemas universitarios europeos es acortar la duración del tiempo de los títulos básicos superiores. Esto ha supuesto en la práctica una mayor duración de los estudios de postgrado.

Los cursos masters son cursos de postgrado, pero con unas características diferenciales precisas (Cinco Días, 1994 a):

- Los **cursos de postgrado** ofrecen, tanto al Diplomado como al Licenciado, una profundización de conocimientos dentro de una materia concreta, ya estudiada en su devenir universitario.

Se trata de orientar al titulado a un área específica dentro del inmenso abanico de posibilidades en las que podría desarrollar su carrera profesional.

Este tipo de cursos suele profesionalizar al alumno en aquellas tareas en las que se requiera un alto grado de especialización.

Son ofertados mayoritariamente por entidades públicas: Un 64% frente a un 36% organizados por entidades privadas en nuestro país.

El ejemplo más característico de los cursos de postgrado son los cursos de doctorado que insisten en los conceptos de investigación, cuyo fin es la adquisición del título de Doctor, la más elevada de las titulaciones universitarias. Sus salidas profesionales son la investigación y la docencia.

- Los **cursos master** también se dirigen a la especialización de conocimientos, pero insistiendo en la vertiente práctica y en la aplicación concreta de los conocimientos.

Muchos de estos cursos suelen ser de carácter empresarial; de tal forma que su estudio facilita al alumno la adquisición de destrezas prácticas para la gestión y actuación en la empresa.

Dado su carácter empresarial, tienden a la profesionalización y a la preparación para la obtención de puestos directivos dentro de la empresa.

Abarcan casi todas las áreas de estudio, destacando los masters centrados en la Dirección y Administración de Empresas (M.B.A.)

Resumimos en la figura IV.1, las discrepancias fundamentales entre ambos tipos de formación:

CURSOS MASTER	CURSOS DE POSTGRADO
Complemento general a cualquier estudio universitario	Especialización en un aspecto concreto dentro del ámbito de su formación universitaria
Formación práctica	Teoricidad y profesionalización en un solo ámbito
Más ofertados por escuelas privadas	Más ofertados por instituciones públicas

DIFERENCIAS FUNDAMENTALES ENTRE CURSOS MASTER Y CURSOS DE POSTGRADO

(Fig. IV.1)

3.1. OBJETIVOS DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN ADMINISTRACION DE EMPRESAS

Entre los objetivos de estos estudios de postgrado (M.E.C, 1988).

- Profundizar en los conocimientos adquiridos en la licenciatura y ampliación de los que constituyen las especialidades o funciones profesionales más complejas.
- Incorporar un sistema de enseñanza participativo que permita una formación crítica y flexible a la vez que especializada. Debe adaptarse en el futuro a los cambios socio-económicos, a la innovación en su campo de conocimiento.
- El entorno empresarial y las políticas públicas de formación requieren un enfoque integrado de los conocimientos macro y microeconómicos de las tareas directivas en el sector público y en el privado, aspectos que sólo pueden ser impartidos con una eficacia razonable en los estudios de postgrado.
- Incorporar en la formación de postgrado la dimensión internacional de los negocios, dada la creciente importancia de la misma, así como la especificidad y complejidad de los temas que abarca aquélla.
- Necesidad de desarrollar enfoques sobre la ética directiva y sobre el impacto de las expectativas sociales y otros efectos culturales.

- Implantar un programa educativo que combine la enseñanza, la investigación, la teoría y la experiencia en el mundo de la economía empresarial.

4. ANALISIS DE LOS CURSOS M.B.A. QUE SE IMPARTEN EN DISTINTOS PAISES

4.1. DIFERENCIAS ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO AMERICANO Y EL EUROPEO

Debido a las diferencias terminológicas en los distintos países para designar los diversos grados dentro del escalafón universitario, tal y como se analizará más adelante, las escuelas de negocios disponen de sus propios sistemas de selección que pasan por alto las diferencias entre los sistemas educativos con la finalidad de evaluar lo más objetivamente posible a los distintos candidatos.

Los estudios superiores difieren en cada uno de los países europeos, no obstante, su organización tiene algunas similitudes, exceptuando el sistema sajón, prácticamente igual al de Estados Unidos, en el que el título de Master está integrado en el sistema universitario, no siendo una alternativa al doctorado sino un requisito previo (figura IV.2).

Normalmente, la educación superior se estructura en ciclos determinados, y a la finalización se obtiene un título universitario básico que capacita para el ejercicio de una determinada profesión. Sin embargo, la masificación de los estudios universitarios en los últimos años ha llevado a la competencia entre titulados, surgiendo un número desmedido de estudios de postgrado que pretenden diferenciar el currículum de sus alumnos (Cinco Días, 1994 c).

Motivado por esta diferenciación entre los sistemas educativos americanos y europeos, los modelos de cursos masters también difieren. Como diferencias principales, destacamos las siguientes (Cinco Días, 1994 c):

- Experiencia profesional:
 - En Estados Unidos, debido a la menor duración de los estudios universitarios, los cursos master se erigen como complemento de unos estudios de primer grado, integrándose dentro del sistema universitario.
 - En Europa, generalmente, se dirigen a personas con cierta experiencia laboral. Están imbricados fuera del sistema universitario básico.

- Duración:

En Estados Unidos, el M.B.A. más común es de una duración mínima de dos años a tiempo completo y con dedicación exclusiva, dirigido a postgraduados sin experiencia laboral; otra vez, como necesidad básica de completar el ciclo universitario.

En Europa, hay disparidad de criterios al respecto. Existen escuelas que abogan por una reducción a un año, siendo éste más intensivo y permitiendo al alumno una incorporación más temprana al mercado de trabajo.

- Tipos de M.B.A.

En Estados Unidos se han desarrollado programas combinados en colaboración con otras escuelas en los que los alumnos reciben el título de master en distintas materias, combinando, por ejemplo, Gestión y Derecho, Gestión y Medicina, etc. La finalidad básica es centrar la especialización en la gestión de un sector de la actividad determinado.

Existen además alternativas al M.B.A., diferenciándose de éste según su contenido: Así existen programas funcionales con énfasis en Finanzas, Marketing, Asesoría, etc.

Los programas executive, dirigidos a profesionales con cierta experiencia existen en casi todas las escuelas.

En Europa, junto a los programas a tiempo completo, existen otros a tiempo parcial, modulares e in-company.

Estados Unidos	Europa
Dirigidos a postgraduados sin y con experiencia	Dirigidos a postgraduados con experiencia
Su duración media es de dos años a tiempo completo	La duración media se acorta a un año
Existen programas combinados con énfasis en áreas funcionales	Existen varios tipos: Executive, modulares, etc

(Diferencias básicas entre los cursos masters americanos y europeos) (Fig. IV.2)

La filosofía de los mismos también difiere:

- . Los masters europeos están condicionados por la tradición universitaria europea, que insiste en los contenidos.
- . Los americanos se centran más en la transmisión de técnicas y destrezas.

Ello es comprensible si partimos de la situación económica americana en los años 60. Esta se encontraba en una fase en la que necesitaba investigación y dirección, para mejorar sus técnicas de dirección. En los 70, se abrió el camino hacia una mayor colaboración con Europa en la aplicación de técnicas y herramientas analíticas en nuestro continente, las cuales habían sido desarrolladas en Norteamérica. Sin embargo, el intercambio era, en su mayor parte, unidireccional: Se aprendía en Estados Unidos lo que luego se pondría en práctica en Europa. En los 80, los grandes cambios que implica una economía de carácter global, la internacionalización y la competitividad, han hecho que exista una formación de puertas abiertas entre ambos continentes.

4.2. ESTADOS UNIDOS.

A partir de 1919 aparecen dos corrientes (Díez de Castro, 1989):

- La capitaneada por la Harvard Business School, creada en 1929, que trata de enfrentar al alumno con casos cercanos a la realidad de la práctica empresarial; por tanto, se centra en el desarrollo de la habilidad para la toma de decisiones.
- El grupo formado por escuelas tipo Chicago, Stanford, MIT, Warthon, etc, que profundiza sobre el valor teórico y abstracto. Por tanto, se orienta a enseñar al alumno a obtener conclusiones generales a partir de la experiencia, a evaluar la evidencia y a situarla dentro del marco de las grandes teorías generales.

Entre las premisas básicas del MIT (Massachusetts Institute of Technology) está el elevado grado de internacionalización, así como la estrecha relación entre investigación e industria. Creado en 1865 por William Barton Rogers, supuso en su época un nuevo concepto de formación en donde teoría y práctica se interconexionaban en continuo contacto con la realidad empresarial.

Actualmente existen en norteamérica 750 escuelas de negocios que ofertan un total de 1.000 programas M.B.A.

La educación superior se estructura en tres ciclos: Uno de formación general ("Bachelor"), un ciclo de especialización ("Master) y, por último, un tercer ciclo de doctorado (p.e. "Doctor of Philosophy" -Ph D-).

"En el primer ciclo universitario se distingue ya la especialización según los campos científicos: "Bachelor of Sciences" (B.S.) y los campos de letras "Bachelor of Arts" (B.A.). Esta diferenciación continúa en el segundo ciclo de especialización con el "Master of Sciences" y el "Master of Arts". El M.B.A. se sitúa dentro de los primeros" (Fundación Universidad Empresa, 1993: p. 13).

El master equivale a nuestros dos últimos años de una licenciatura universitaria; se situaría entre un título superior al de bachiller e inferior al de doctor, siendo bachiller el equivalente a nuestra diplomatura, y no necesitando en Europa la realización de un Master para realizar los estudios de doctorado (Cinco Días, 1994 c). Por esta razón suelen tener una duración mayor a los europeos (dos años).

En los últimos años, debido a la competencia que los americanos han encontrado en las escuelas de negocios europeas, su concepción está cambiando, asumiendo alguna de las características establecidas en Europa; se suele requerir para el acceso un período de experiencia laboral, algo que no ocurría tiempo atrás cuando los cursos master se dirigían a postgraduados sin experiencia profesional.

4.2.1. Análisis de las mejores escuelas de negocios en Estados Unidos

En 1988 la revista Business Week comenzó la publicación de una serie de clasificaciones de las 20 mejores escuelas de negocios americanas, sobre un total de 40 consideradas por la opinión pública como más prestigiosas. Esta cuestión obliga a las escuelas a un proceso continuo de revisión de programas y contenidos para no descender puestos en la clasificación.

Siguiendo a Rodríguez Carrasco (1994), ofrecemos un resumen de la clasificación de las distintas escuelas realizada por esta revista en 1992. Para su elaboración, se remitieron cuestionarios a personas que ya habían terminado un master y a empresas que con cierta asiduidad solicitaban personal a las escuelas (figura IV.3).

RANKING 1992	ESCUELA	Nº OFERTAS TRABAJO/ESTUDIANTE	% ADMISIONES RESPECTO A SOLICITUDES
1	Northwestern Kellog	2,6	23%
2	Chicago	2,5	34%
3	Harvard	3,5	15%
4	Wharton	2,2	22%
5	Michigan	2,3	32%
6	Amos Tuck	2,4	20%
7	Stanford	2,6	12%
8	Indiana	1,9	35%
9	Columbia	1,8	47%
10	North Carolina	2,0	17%
11	Virginia	2,2	26%
12	Duke	2,5	30%
13	Mass. Inst. of Technology (MIT)	2,9	20%
14	Cornell	2,1	33%
15	New York University	2,0	40%
16	Univ. California at L. Angeles	2,1	24%
17	Carnegie Mellon	1,8	34%
18	California	2,3	24%
19	Vanderbilt	1,7	48%
20	Washington	1,5	42%

Clasificación de las mejores Escuelas en Estados Unidos en 1992

(Fig. IV.3)

(Tomado de Rodríguez Carrasco, 1994)

Es destacable, en la anterior clasificación, la dificultad de acceso impuesta en la Universidad de Harvard (sólo un 15% de las solicitudes de ingreso logran incorporarse a la escuela) así como la que se ha establecido en Stanford (12%), en North Carolina (17%), frente a la facilidad de estudio en escuelas tales como Vanderbilt (48% de los solicitantes consiguen su propósito), (Columbia 47%), Washington (42%) y Nueva York (40%).

Otro aspecto resulta especialmente significativo: Las ofertas medias de trabajo recibidas por cada estudiante. Los alumnos de Harvard obtienen como promedio más ofertas que el resto de las escuelas encuestadas (3,5 ofertas de trabajo por alumno), seguidos a cierta distancia por el Massachusetts Institute of Technology (MIT), con 2,9 ofertas.

Relacionando ambas variables: Ofertas de trabajo y porcentaje de admisiones destacamos que parece existir un cierto paralelismo entre ambas: Las escuelas más selectivas a la hora de la admisión son las que reciben un mayor número de ofertas de empleo, mientras que las escuelas cuyos procesos de admisión no son tan rígidos (Carnegie, Vanderbilt y Washington) son las menos favorecidas en la contratación de alumnos.

Una clasificación similar fue realizada en 1994 (Business Week, 1994), atendiendo a los siguientes parámetros:

- . Encuesta a los empleadores sobre tres destrezas adquiridas por los alumnos en posesión de un M.B.A. (análisis, equipos de trabajo y visión global)

Se testó la opinión de 354 organizaciones que contrataban personas en posesión de un M.B.A.; el índice de respuesta fue del 72%. Las preguntas -a valorar en una escala de 1 a 10 estaban basadas en la calidad de las escuelas y el éxito de las empresas con los graduados.

- . Encuesta a los alumnos

Se trataba de una encuesta de 36 ítems, a valorar en una escala de 1 a 10, dirigida a los alumnos de 44 escuelas de negocios. De los más de 6.000 cuestionarios enviados, se produjo un índice de respuesta del 73%. Las preguntas se referían a variables de calidad de la enseñanza, contenido de los programas, desarrollo de carreras, etc.

- . Coste anual por alumno
- . Porcentaje de solicitudes admitidas
- . Número de solicitudes admitidas de alumnos extranjeros
- . Número de solicitudes admitidas de mujeres
- . Salario medio (antes y después de la realización del M.B.A.)

Número de ofertas medias de trabajo

Porcentaje de alumnos sin oferta de trabajo

En la encuesta de 1994 (figura IV.4), Wharton asciende del número 4 al número 1, Harvard desciende de la posición 3 a la 5, su posición más baja desde que este ranking se elaboró por vez primera. Stanford sube del puesto 7 al 4. Amos Tuck cae a la posición 13. Dos escuelas: Varderbilt y Washington desaparecen de la clasificación para ser sustituidas por la escuela de negocios de la Universidad de Texas en Austin y la escuela de negocios de la Universidad de Purdue (Krannet).

RANKING 1994	ESCUELA	RANKING 1992	Nº OFERTAS TRA- BAJO/ESTUDIANTE (1994)	SIN OFERTA DE TRABAJO (%)	% ADMISIONES RESPECTO A SO- LICITUDES
1	Wharton	4	3,02	1,7%	23%
2	Northwestern Kellog	1	2,96	6,1%	20%
3	Chicago	2	2,92	2,7%	33%
4	Stanford	7	3,47	1,3%	10%
5	Harvard	3	3,60	2,0%	16%
6	Michigan	5	2,68	7,1%	35%
7	Indiana	8	2,45	7,2%	48%
8	Columbia	9	2,43	4,3%	25%
9	Univ. California at L. Angeles	16	2,74	2,1%	23%
10	Mass. Inst. of Technology (MIT)	13	3,25	2,6%	25%
11	Duke	12	2,78	4,2%	26%
12	Virginia	11	2,69	2,4%	27%
13	Amos Tuck	6	2,40	4,8%	17%
14	Carnegie Mellon	17	2,69	2,6%	35%
15	Cornell	14	2,40	5,1%	37%
16	New York University	15	2,12	14,3%	40%
17	Texas (Austin)	--	2,58	12,0%	35%
18	North Carolina	10	3,09	5,7%	22%
19	California	18	2,34	9,7%	20%
20	Purdue (Krannert)	--	2,19	7,0%	32%

Dentro de la encuesta dirigida a los empleadores, se pidió a este colectivo que realizaran una clasificación de escuelas atendiendo a las distintas especialidades (figura IV.5).

GENERAL MANAGEMENT	MARKETING
<ol style="list-style-type: none"> 1. Harvard 2. Northwestern University (Kellogg) 3. Stanford 4. Michigan 5. Virginia 6. Columbia 7. Wharton 8. North Carolina 9. Indiana 10. Duke 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Northwestern University (Kellogg) 2. Michigan 3. Harvard 4. North Carolina 5. Virginia
FINANZAS	PRODUCCION
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wharton 2. Chicago 3. Columbia 4. New York University 5. Michigan 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Carnegie Mellon 2. Purdue 3. Michigan 4. Massach. Institute of Technology 5. Cornell

RANKING 1994 POR ESPECIALIDADES (BUSINESS WEEK, 1994)

(Fig. IV.5)

BREVE ANALISIS DE LAS PRINCIPALES ESCUELAS

Wharton

Los puntos fuertes que le han hecho ascender de posición se basan, fundamentalmente, en la fuerte aprobación con que cuenta en el entorno laboral. Su currículum es más innovador que el de cualquier otra escuela. Se intenta que los alumnos consideren la empresa como un todo y no como un conjunto de funciones por separado, poniendo especial énfasis en globalización y calidad.

Michigan

Los empleadores afirman que posee el segundo plan de estudios más innovador (después de Wharton). Asimismo, es la única escuela en aparecer, de acuerdo a la opinión de los empleadores en todas las áreas de empresa consultadas (dirección, marketing, finanzas y producción).

Harvard

Baja dos posiciones con respecto a la encuesta anterior, situándose en el número cinco. Las opiniones de los alumnos no son todo lo buenas que cabría esperar. Se sienten menos confiados hacia las enseñanzas, existen pocas tendencias al cambio y los precios son exorbitados. Alguno la define incluso como un dinosaurio arcaico.

Stanford

Es la primera en cuanto a satisfacción de sus propios graduados. En ella existe un fuerte ambiente de aprendizaje cooperativo. Tiene el programa más selectivo, admitiendo únicamente a 1 de cada 10 solicitantes.

Northwestern (Kellogg)

Los empleadores puntúan a esta escuela como la mejor en destrezas personales y equipos de trabajo.

Chicago

Se está abriendo a la internacionalización. Se piensa en lanzar en España un nuevo programa "executive" y otra opción global en Estados Unidos.

Comparando la clasificación de escuelas con la realizada en 1992, se aprecia un incremento en la contratación de M.B.A. con respecto a 1992; las empresas encuestadas contrataron 6.569 titulados este año (lo cual supone un incremento del 18%).

Incluso antes de la graduación, los futuros M.B.A. tienen una media de 2,74 ofertas de trabajo cada uno. El salario medio se sitúa en \$87,024 (un 36% más que en 1992).

Resulta también significativo el ranking realizado en 1990 por la misma publicación (fig IV.6). En la misma observamos que las escuelas (sobre un total de 10) ocupan posiciones similares a las de 1992, exceptuando la Universidad de California en Los Angeles y la Carnegie Mellon que desciende de posiciones. El resto se mantiene en los diez primeros puestos. Sólo una escuela ha caído de la clasificación en 1992: Dartmouth. Kellogg, Harvard y Chicago continúan siendo las líderes.

ESCUELAS AMERICANAS (RANKING 1990)	
1.	KELLOGG
2.	WHARTON
3.	HARVARD
4.	CHICAGO
5.	STANFORD
6.	DARTMOUTH
7.	MICHIGAN
8.	COLUMBIA
9.	CARNEGIE MELLON
10.	UCLA

ESCUELAS AMERICANAS (RANKING 1990)
 (Actualidad Económica, 8 de junio de 1992.
 Tomado de Business Week, 1990) (Fig. IV.6)

Otra clasificación realizada por el U.S. News & World Report en 1993 (Cinco Días, 1994 c) -figura IV.7-, puntúa a las escuelas mediante una amplia encuesta dirigida a alumnos de escuelas de dirección, profesionales de la empresa y profesores de la misma.

Los criterios sobre los que se puntúa son los siguientes:

- . Criterios de admisión de alumnos.
- . Salidas profesionales de los graduados, tiempo medio de espera para encontrar un trabajo, salario medio y número de ofertas.

RANKING 1993	ESCUELA	PUNTUACION
1	Harvard University	100,0
2	Stanford University	99,8
3	University of Pennsylvania (Wharton)	95,5
4	Northwestern University (Kellogg)	94,0
5	University of Michigan	92,4
6	Massachusetts Institute of Technology	92,0
7	Duke University (Fuqua)	90,8
8	Darmouth College (Tuck)	90,0
9	University of Chicago	89,8
10	Columbia University	88,2
11	University of Virginia (Darden)	84,9
12	Cornell University (Johnson)	81,4
13	Carnegie Mellon University Berkeley (Haas)	80,7
14	University of California at Berkeley (Haas)	80,5
15	University of California at Los Angeles (Anderson)	79,2
16	New York University	78,0
17	Yale University	77,9
18	University of Texas at Austin	76,8
19	University of North Carolina, Chapel Hill	76,5
20	Indiana University at Bloomington	76,4

RANKING ESCUELAS, 1993

(Tomado de CINCO DIAS, "Guía del Estudiante 1994-95". n° VI, Estudios y Salidas Universitarias. La Formación Empresarial en el Extranjero, Círculo de Progreso Universitario).

(Fig. IV.7)

En esta clasificación, Harvard se sitúa en primera posición (ascendiendo dos puestos con respecto a la clasificación de 1992), Stanford pasa del número siete al dos, y Warthon desciende una posición. El M.I.T. asciende del número trece al seis, y Chicago desciende siete puntos.

Desaparecen de este ranking las escuelas que en 1992 arrojaban puntuaciones menores en procesos de selección de alumnos y ofertas medias de empleo: Vanderbilt y Washington; en cambio, aparecen dos nuevas escuelas: Texas y Yale.

La misma publicación ha realizado un ranking de Escuelas de Dirección por especialidades. En la selección de empresas y management, destacan (figura IV.8):

NEGOCIOS INTERNACIONALES	CREACION DE EMPRESAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. University of South Carolina 2. New York University (Stern) 3. University of Pennsylvania (Wharton) 4. Columbia University 5. Harvard University 	<ol style="list-style-type: none"> 1. University of Pennsylvania (Wharton) 2. Babson College 3. Harvard University 4. Stanford University 5. University of California at Los Angeles (Anderson)
MANAGEMENT	DIRECCION DE EMPRESAS NO LUCRATIVAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Harvard University 2. Stanford University 3. Northwestern University (Kellogg) 4. Dartmouth College (Amos Tuck) 5. University of Michigan 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yale University 2. Stanford University 3. Harvard University 4. Northwestern University (Kellogg) 5. University of Pennsylvania (Wharton)

RANKING 1993 POR ESPECIALIDADES

(CINCO DIAS, 1994 c)

(Fig. IV.8)

La Universidad de Harvard, considerada como la mejor en los rankings anteriores, destaca en las cuatro especialidades reseñadas, Stanford aparece en tres (Creación de Empresas, Management y Dirección de Empresas no Lucrativas), Wharton en Negocios Internacionales, Creación de Empresas y Management y Kellogg en dos (Management y Dirección de Empresas no Lucrativas).

4.3. ALEMANIA.

Alemania es un país alabado por su sistema de enseñanza profesional basado en la alternancia. La empresa privada es la protagonista de la Formación Profesional de los jóvenes, en combinación con el Ministerio de Educación, los sindicatos y la patronal.

Los años 80 han estado dominados por un interés creciente por la calidad. Se toma a la empresa como modelo de funcionamiento para la gestión de la escuela. De aquí proviene su énfasis en los resultados (lo cual nos lleva a nuestro problema prioritario: la obsesión por la eficacia).

Las escuelas de comercio se han integrado en las Facultades de Economía.

La formación económico-empresarial se imparte en las Universidades a través de sus facultades y en las Escuelas Superiores de Economía Empresarial (García Echevarría, 1987).

Siguiendo a este autor, podemos afirmar que éstas últimas, desarrolladas a partir de los años 60 han tenido un auge muy importante, estando apoyadas por instituciones públicas y privadas. La formación que en ellas se imparte es más operativa y centrada en la praxis, realizando tareas de investigación y desarrollo aplicado.

4.4. FRANCIA.

Hay escuelas superiores de gran prestigio que forman a la élite empresarial.

Hay otro tipo de facultades, dentro del sistema universitario público, con una mayor o menor especialización en temas empresariales.

Existe otro tipo de escuelas privadas, con una gran especialización como el Institut Européen d'Administration des Affaires (INSEAD) de Fontainebleau.

4.5. GRAN BRETAÑA.

La formación es asumida por las universidades politécnicas, en su mayor parte, estando integrado el título de Master en el sistema universitario, con lo que no es una alternativa al doctorado, sino una condición previa para la obtención de éste.

Hay otro tipo de escuelas privadas, como la Londres o la Manchester Bussiness School.

4.6. ANALISIS COMPARATIVO DE LAS MEJORES ESCUELAS DE NEGOCIOS EUROPEAS

ESCUELAS EUROPEAS (1992)	PAIS
ASHRIDGE	Gran Bretaña
HELSINKI SCHOOL OF ECONOMICS	Finlandia
IESE	España
IMD	Suiza
INSEAD	Francia
ISA	Francia
London Business School	Gran Bretaña
Manchester Business School	Gran Bretaña
Rotterdam	Holanda
SDA Bocconi	Italia

ESCUELAS 1992

(Escuelas por orden alfabético. Actualidad Económica, 8 de junio de 1992. Tomado de The Economist y L'Expansion). (Fig. IV.9)

En 1993, la revista alemana Das Junge Iura Magazin realizó una clasificación de las 20 primeras escuelas europeas. Como criterios se utilizaron: contenido de programas, calidad docente y metodología de enseñanza. Es de destacar la inclusión de tres escuelas de negocios españolas: IESE, Instituto de Empresa y ESADE (figura IV.10):

N°	ESCUELAS EUROPEAS (1993)	PAIS
1	Rotterdam School of Management	Holanda
2	Manchester Business School	Gran Bretaña
3	INSEAD	Francia
4	GSBA	Suiza
5	London Business School	Gran Bretaña
6	IESE	España
7	Instituto de Empresa	España
8	ISA	Francia
9	Nijenrode	Holanda
10	IMD	Suiza
11	SDA Bocconi	Italia
12	Cranfield School of Management	Gran Bretaña
13	ESADE	España
14	EAP París	Francia
15	Stockholm School of Management	Suecia
16	Helsinki School of Economics	Finlandia
17	Warwick Business School	Gran Bretaña
18	Katholieke Universiteit Leuven	Holanda
19	Ashridge Management College	Gran Bretaña
20	Henley Management College	Gran Bretaña

MEJORES ESCUELAS EUROPEAS EN 1993

(Fuente: Rodríguez Carrasco, 1994) (Fig. IV.10)

El país con más escuelas representadas en la clasificación es Gran Bretaña con seis escuelas (Manchester Business School, London Business School, Cranfield School of Management, Warwick Business School, Ashridge Management College y Henley Management College), seguido de Holanda (Rotterdam School of Management, Nijenrode, y la Katholieke Universiteit Leuven), España (IESE, Instituto de Empresa y ESADE), Francia (INSEAD, ISA y EAP París), Suiza (GBSA e IMD), Italia (Sda Bocconi), Suecia (Stockholm School of Management) y Finlandia (Helsinki School of Economics), todas ellas distribuidas en posiciones dispersas sobre el total.

Otra clasificación, muy publicada en la prensa española, a finales de 1994 fue la realizada por el Prof. Dr. Karl Weber, del Departamento de Administración de Empresas de la Universidad Alemana de Giessen, en la que se evaluaron un total de 16 escuelas europeas en los siguientes indicadores:

- . Tipo
- . Duración
- . Estructura de los programas impartidos
- . Infraestructura del centro
- . Claustro de profesores
- . Contactos institucionales del centro
- . Variedad de programas
- . Método pedagógico
- . Realización de proyectos de empresa

El ranking se elaboró mediante el método "Analytic Hierarchy Process" (AHP).

Esta clasificación (figura IV.11) ha creado bastante polémica debido a que aparecen escuelas que han desaparecido y, fundamentalmente, a que ha sido utilizado como "gancho publicitario" por una de las escuelas españolas implicadas.

PUNTUACION	ESCUELAS EUROPEAS	CIUDAD
1. 658	IESE	Barcelona
2. 627	Rotterdam School of Management	Rotterdam
3. 627	Manchester Business School	Manchester
4. 617	IEDE	Madrid
5. 603	INSEAD	Fontainebleau
6. 602	Graduate School of Business Adm.	Zurich
7. 592	IMD	Lausanne
8. 589	ISA	Joui en Josas
9. 581	London Business School	Londres
10. 565	Catholic University of Leuven	Lovaina
11. 561	Netherlands Business School	Breukelen
12. 558	Helsinki School of Ec. & B.Adm.	Helsinki
13. 555	Cranfield School of Management	Cranfield
14. 546	EAP	París
15. 537	Scuola di Direzione Aziendale	Milán
16. 530	ESADE	Barcelona

CLASIFICACION DE ESCUELAS EUROPEAS REALIZADA POR EL PROF. DR. KARL WEBER, DEL DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD ALEMANA DE GIESSEN

(ABC Nuevo Trabajo, 8.1.1995)

(Fig. IV. 11)

V. LOS CURSOS M.B.A. EN ESPAÑA

1. ORIGEN HISTORICO Y DESARROLLO

En los últimos años se ha alargado en España el período medio de estudios universitarios y post-universitarios. Aunque esta situación es explicable por un conjunto de causas muy distintas -ajuste para acomodar nuestros períodos formativos a los del resto de países europeos, necesidad de adquirir una formación complementaria derivada del continuo mundo cambiante empresarial, etc-, lo cierto es que una de las razones de más peso es la dificultad de encontrar un trabajo al finalizar los estudios por el aumento creciente de personas en paro. Todo ello genera, para todo aquel que busca trabajo, la exigencia de una mayor competitividad debido al acceso cada vez mayor de personas a las aulas universitarias.

Otro aspecto fundamental a considerar, ya citado en capítulos anteriores, es que la Universidad pública española no supo dar una respuesta a los retos formativos especializados que demandó en los últimos años el mercado de trabajo español. La respuesta fue inmediata por parte de entidades privadas y públicas, éstas últimas, más tarde y de forma aún tímida, lanzando al mercado una oferta desbordante de Masters de todo tipo y duración que comenzó en los años 80 como consecuencia de la bonanza económica.

En nuestro país, los cursos masters comienzan a ser conocidos por el gran público a mitad de los años 80, aunque algunas escuelas privadas ofrecen, ya en los años 60, formación específica en materias empresariales.

La enseñanza de temas empresariales se inicia en 1850 con la creación de las escuelas de comercio (Díez de Castro, 1989), con una orientación técnica basada en el estudio de contabilidad y comercio. A partir de la creación de las Facultades de Ciencias Económicas, ambos tipos de escuelas son las encargadas de la formación de directivos en España (Del Río, 1993). En 1970 desaparecen las Escuelas de Comercio para reconvertirse en Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales.

En 1916 se funda la Universidad Comercial de Deusto; se la considera como la primera escuela de negocios creada en España.

En 1956 se crea en San Sebastián la Escuela Superior de Técnicas Empresariales (ESTE), regida por Jesuitas; en 1957 en Barcelona, el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE), dependiente de la Universidad de Navarra y origen del primer M.B.A. español; y la Escuela de Alta Dirección y Administración (EADA), institución privada e independiente; en 1958 también en Barcelona la Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE), regida por la Compañía de Jesús; en 1960 en Madrid, el Instituto Católico de Dirección de Empresas (ICADE), también regido por la Compañía de Jesús; todos ellos con una marcada influencia de la Harvard Business School. En 1972 se creó en Madrid el Instituto de Empresa por un grupo independiente de empresarios; en 1987 la EAP aunque sus orígenes datan de 1973 cuando fue fundada en Francia por la Cámara de Comercio e Industria de París. En España, dicha Cámara y la Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing (ESIC) constituyeron una "joint venture" al 50%.

Las escuelas más jóvenes son la Universitas Nebrissensis (cuyo origen se encuentra en el Centro de Estudios Hispánicos, el cual en 1986 decidió crear la escuela) y la Madrid Business School, creada bajo el auspicio de Banesto, la Yago School y la Universidad de Houston en 1988.

Cada escuela de negocios privada ofrece un tipo particular de formación; desde la que encamina sus metas a que el alumno aprenda las destrezas directivas de un área particular hasta aquellas, más tradicionales, que se dirigen a la formación a un nivel más amplio para la comprensión de la organización como un todo, intentando aportar una perspectiva general.

"Las cifras referentes a la evolución de la demanda universitaria en nuestro país la sitúan a niveles comparables con los correspondientes a los de las sociedades actualmente más desarrolladas, e incluso superando las tasas de escolarización universitaria de países donde la generalización de esta modalidad educativa no es un hecho reciente. Cuestión diferente es, sin embargo, el grado de aprovechamiento que los demandantes hacen del sistema universitario. En este caso, los ratios que arroja nuestro sistema universitario son claramente inferiores a los de los sistemas universitarios de los países que pueden ser utilizados como referencias, lo que evidencia puntos de ineficacia en el actual modelo" (Banco Bilbao Vizcaya, 1994: xv).

Los intentos de la Universidad por crear nuevos centros, y ofrecer nuevas titulaciones, más acordes con los requerimientos del mercado laboral español, todavía no han fructificado; es más, puede considerarse que la explosión de las titulaciones de master puede explicarse por las ineficiencias derivadas del rápido crecimiento del sistema universitario.

Como intentos reguladores por parte de la Universidad Española, debemos señalar los siguientes:

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (L.R.U.) en su artículo 28.3 establece que las Universidades, en uso de su autonomía, podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y otros títulos.

El Real Decreto 185/1985 de 23 de enero, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de postgraduados, hace referencia, en su artículo 17, a los títulos de postgraduado no oficiales.

Afirma que, de conformidad con el artículo 28 de la L.R.U., las Universidades que impartan enseñanzas para titulados sobre campos propios de la carrera de procedencia o de carácter intercurricular y orientadas a la aplicación podrán conceder títulos pero exentos de carácter oficial.

Cada universidad tendrá potestad de recoger en sus Estatutos en calidad de Titulaciones Propias, con validez oficial limitada al ámbito de la propia Universidad los diferentes niveles de graduación que pueden alcanzar las enseñanzas de postgrado.

Todo ello, unido a la propia valoración personal de los sujetos que motivados bien por afán de conocimientos, bien por la rigidez percibida por éstos en el sistema educativo ha llevado a la explosión, no siempre efectiva de titulaciones de master, estando alguna de ellas incluso rayando con el fraude.

La guía de "Estudios y titulaciones de Masters en España", editada en 1994 es un excelente trabajo de recopilación del Prof. Hernández Armenteros: Ofrece documentación de 297 programas y referencias de otros 571; recogiendo, pues, una oferta total de 868 programas master en nuestro país.

Se estructura atendiendo a objetivos, contenido académico (asignaturas impartidas y nº de horas que ocupa su docencia), estructura docente (calendario, horas de docencia y de práctica), requisitos de admisión y matriculación (condiciones, trámites, importe de la matrícula) e información complementaria del alumnado en el centro (perfil del alumno, breve historia del centro).

Se ha evitado valorar los programas porque tal y como cita textualmente el autor, "lo consideraría una frivolidad".

En el curso 93-94, según los datos del informe, las instituciones ofertantes de master eran el 50,8% públicas y el 49,2% privadas

En 1994, 477 de 868 son impartidos por centros públicos (54,95%).

Existen un total de 16.000 alumnos de los 297 programas de que poseemos información.

A pesar de la atomización de la oferta la demanda de estudios de postgrado en 1993-94, se ha centrado en torno a los programas del área de las ciencias sociales (85,05%), 4,49% en áreas biológicas y médicas, 0,34 en exactas, 1,81 en humanas y 8,31 en tecnológicas.

Un 70% aproximado de alumnos procedentes de titulaciones del campo de las ciencias exactas y tecnológicas se ha matriculado en programas de contenidos socioeconómico, como formación complementaria que les facilita y amplía su desarrollo profesional.

El alumnado procedente de titulaciones de áreas biológicas, médicas y de humanidades, tiene un doble comportamiento: Un número apreciable de ellos cursa programas dentro del ámbito de su formación de origen. Otros persiguen una reconversión de su formación, desarrollando programas no acordes con sus estudios superiores.

"Existe un amplio segmento de la oferta de master a la que acuden alumnos de muy diversa y distinta formación, con propósitos diferentes -especialización, complementariedad o reciclaje- y que, por regla general, tienen una misma meta, como es la de ofrecer al empleador rasgos diferenciadores que hagan posible su selección. Sin embargo, esta convergencia puede degenerar en confusión y propiciar ineficacias si la entidad responsable de la docencia del programa no las encauza adecuadamente" (Banco Bilbao Vizcaya, 1994: XXIII).

En el segmento de la oferta de programas de ciencias sociales y dirección de empresas, el término medio de cuantía es de 1.200.000 pesetas, con incrementos en el precio en el último año del 30%. Son los programas del área de las ciencias tecnológicas los que registran unos precios más altos, junto a los del área de las biológicas y médicas

"Sin embargo, la abundancia y fragmentación de la oferta, junto al importante número de personas que han cursado ya algún programa master ... y la destacada afluencia de alumnos que se viene observando hacia determinadas disciplinas, hace que las enseñanzas de postgrado tengan que plantearse desde la perspectiva de acumulación y actualización de los

conocimientos, con independencia de cuál sea la rentabilidad directa e inmediata que pudiera derivarse de ello. Enfoque, éste, que implica la reconsideración de algunos de los paradigmas atribuidos a este segmento educativo" (Banco Bilbao Vizcaya, 1994: XXIII y XIV).

52.563 son los alumnos que han seguido la oferta docente que se documenta en esta edición de las guías desde sus primeras promociones.

El 91,89% de los 16.223 alumnos provienen de las Comunidades Autónomas; el 8,11% son de otros países, predominando los de Iberoamérica y Europa.

El desglose por Comunidades Autónomas es el siguiente:

- . C. Madrileña 27, 65%
- . Cataluña 12,15%
- . Andalucía 7,74%
- . C. Valenciana 6,78%
- . País Vasco 6,44%
- . Resto de las Comunidades 5%

Sin embargo, los M.B.A. tienen una distribución geográfica característica. En 1993, el reparto por Comunidades y ciudades fue el siguiente (Cinco Días 28 de septiembre de 1994):

- . Madrid: 45%
- . Barcelona: 20%
- . Andalucía: 8,6%
- . Comunidad Valenciana: 7,8%
- . Navarra: 2,6%

Concretamente, y atendiendo a la clasificación de las ciencias formulada por la UNESCO, en el estudio del Banco de Bilbao Vizcaya se han recogido:

- . 28 Master en Ciencias Biológicas y médicas
- . 4 en ciencias exactas
- . 9 en ciencias humanas
- . 204 en ciencias sociales
- . 52 en ciencias tecnológicas

Ello hace un total de 297 masters.

2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS LOS MASTERS EN DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (M.B.A.) DE LAS MÁS IMPORTANTES ESCUELAS DE NEGOCIOS EN ESPAÑA

Escuelas españolas	Lugar	Precio (en pesetas)	Duración	Dedicación	Profesores	Otros servicios	Requisitos	Carácter
EADA (Escuela de Alta Dirección y Administración)	Barcelona	1.950.000	15 meses	Parcial	29	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria Idiomas	Privada
EOI (Escuela de Organización Industrial)	Madrid	2.000.000	21 meses	Completa	25	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria	Pública
ESADE (Escuela Sup. de Administrac. y Dirección de Empresas)	Barcelona	1.960.000	18 meses	Completa o parcial	295	Prácticas en empresas	Titulación universitaria y experiencia profesional	Privada
ESDEN (Escuela de Negocios)	Madrid	1.770.000	10 meses	Completa o parcial	64	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria	Privada
ESIC (Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing)	Madrid	1.650.000	18 meses	Completa	+ 100	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria Pruebas de acceso	Privada
ESTE (Escuela Superior de Técnica Empresarial)	Madrid	1.200.000	18 meses	Completa o parcial	25	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria	Privada
ICADE (Instituto Católico de Dirección de Empresas)	Madrid	1.100.000	9 meses	Completa o parcial	100	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria	Privada
Instituto Empresa	Madrid	1.950.000	10 meses	Completa	169	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria	Privada
IEDE (Institute for Executive Development)	Madrid	1.184.000	10 meses	Completa o parcial	95	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria	Privada
IESE (Instituto de Estudios Superiores de la Empresa)	Barcelona	1.900.000	21 meses	Completa	120	Bolsa de trabajo	Titulación universitaria	Privada

PRINCIPALES ESCUELAS DE NEGOCIOS EN ESPAÑA

(Fig. V.1)

(Escuelas por orden alfabético. Se han considerado las 11 escuelas analizadas en la encuesta a Directores de Personal. Fuentes: ACTUALIDAD ECONOMICA, 16 de mayo de 1994 y NUEVA EMPRESA, Septiembre 1994).

En España, pues, existen dos grupos de instituciones que ofrecen enseñanzas empresariales:

- Las privadas, con estudios de postgrado y especialización. (Deusto, Iese, Esade, Icade, etc., la mayoría de ellas con una gran influencia de la Universidad de Harvard en América).

Hay que reseñar la aparición de escuelas de negocios creadas por instituciones financieras, Madrid Business School (Banco Español de Crédito), Escuela de Negocios (Caja de Vigo), Ibercaja patrocinando la Boston University en Zaragoza; la Caja Asturias con el IUDE de la Universidad de Oviedo, etc.

Otra nota característica, en los últimos años de recesión, es la asociación de su nombre a aquellas entidades extranjeras con un prestigio ya consolidado: IESE con Harvard, Madrid Business School con Houston, AEDE con la Boston University, etc.

- Las públicas que imparten estudios de licenciatura y que poco a poco están lanzando al mercado su oferta de estudios de especialización. Surgen centros dependientes de las propias Universidades, que imparten títulos propios de éstas.

Aunque alguna de las más antiguas escuelas de negocios nacieron ligadas a la Universidad, existen en la actualidad ciertos recelos para la incorporación de las universidades a este campo (Economía y Finanzas, 1994), aduciendo las escuelas privadas la excesiva burocratización y rigidez administrativa de la Universidad, convirtiéndose así los Masters en una prolongación de los estudios universitarios con igual profesorado e idéntica metodología.

Sin embargo, un aumento de la oferta puede resultar beneficioso para el mercado en el sentido de obligar a todos los convocantes a realizar un mayor esfuerzo en aras de la calidad.

Ofrecemos a continuación una clasificación de las once escuelas seleccionadas más arriba, ordenadas según la demanda de directivos contratados (figura V.2).

RANKING DE ESCUELAS POR CONTRATACION

Escuelas españolas	% Alumnos contratados	Duración media de la contratación	Tiempo medio de espera para la contratación	Nº ofertas de trabajo por alumno
EADA (Escuela de Alta Dirección y Administración)				
EOI (Escuela de Organización Industrial)		2,5 meses	3 meses	3,5 ofertas
ESADE (Escuela Sup. de Administrac. y Dirección de Empresas)		3 meses	3 meses	2 ofertas
ESDEN (Escuela de Negocios)	97,6%	4 meses	3 meses	5 ofertas
ESIC (Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing)				
ESTE (Escuela Superior de Técnica Empresarial)				
ICADE (Instituto Católico de Dirección de Empresas)				
Instituto Empresa	98,3%	1 mes	2 meses	4,2 ofertas
IEDE (Institute for Executive Development)	53,9%	2,5 meses	4 meses	3,5 ofertas
IESE (Instituto de Estudios Superiores de la Empresa)	100%		el 32%, 3 meses	2,2 ofertas

(Escuelas por orden alfabético. Se han considerado las 11 escuelas analizadas en la encuesta a directores de personal. Fuente: NUEVA EMPRESA, N° 379, Septiembre 1993). Se han desechado los cursos executive. (Fig. V.2)

El IESE se sitúa como líder al afirmar contratar al 100% de su alumnado; el 68% de los mismos inmediatamente a la finalización del master.

ESDEN en 1993 recibe el mayor número de ofertas medias de trabajo por alumno (un total de 5), con una media de contratación del 97,6%, y un tiempo de espera de tres meses. Sin embargo, esta escuela en 1994 parece estar pasando serias dificultades, enfrentándose a una ampliación de capital.

El Instituto Empresa también se sitúa en las primeras posiciones: Con 4,2 ofertas de trabajo por alumno y con el menor tiempo de espera, tan solo dos meses.

El IEDE reconoce la contratación de algo más del 50% de su alumnado, con un número de ofertas por alumno relativamente alta (3,5). Ha creado un programa: El "Good Job", ligado a su programa Master en Dirección General de Empresas, con dedicación completa, dirigido al logro del primer empleo en los jóvenes postgraduados sin experiencia, garantizando a las empresas contratantes la eficacia de los contratados, con una

duración mínima de seis meses. La empresa obtiene ventajas en formación para otros empleados, selección gratuita del candidato, consultores que ayudarán a integrar de manera eficaz los nuevos recursos humanos en la empresa, etc (New Executive, 1993).

El resto de las escuelas baraja cifras similares, no habiéndose podido obtener datos completos del resto.

AREAS DE INCORPORACION EN LA EMPRESA DE LOS M.B.A. CONTRATADOS

AREAS	PORCENTAJE
MARKETING Y COMERCIAL	34,20%
ADMINISTRACION Y FINANZAS	28,57%
PRODUCCION INDUSTRIAL	13,97%
DIRECCION GENERAL	11,46%
RECURSOS HUMANOS	5,30%
CONTROL	2,22%
INFORMATICA	1,76%
PLANIFICACION Y CONTROL	0,96%
GERENCIA	0,96%
GESTION	0,45%

(Fuente: NUEVA EMPRESA, N° 379, Septiembre 1993.
Encuesta realizada entre 1.753 contratados).

(Fig. V.3)

Las áreas comerciales y de marketing parecen ser las preferidas (figura V.3) por parte de los responsables de selección de personal para contratar a los graduados (34,2%), seguido del área financiera y del de producción.

Las áreas de planificación y de control, al igual que las de gerencia e informática arrojan un número de contratados menor en posesión de un M.B.A., hecho explicable considerando la existencia de otras titulaciones de master específicas para éstos sectores, hecho que, sin embargo, no explica el ínfimo número de M.B.A. contratados en la parcela de gestión.

3. RASGOS DEFINITORIOS DE LOS M.B.A. ESPAÑOLES

En nuestros días, el término "master" se utiliza para designar casi cualquier programa aunque varíen el contenido, el tiempo y la profundidad.

En su estructura, deben considerarse los siguientes apartados:

- Duración:

Los masters pueden tener una duración de uno o dos años, tanto a tiempo parcial como a tiempo completo. Se dirigen bien al profesional en ejercicio (titulado o no) con cursos del tipo Executive M.B.A, a "part-time", o bien a "full time" para todos aquellos titulados sin experiencia.

- Precios:

Los precios difieren entre sí. Entre las seiscientas mil pesetas y los tres millones hay opciones donde elegir, dependiendo del horario a tiempo parcial o completo, la posibilidad de realizar prácticas en el extranjero, la duración, etc.

La reducción de la demanda y la disminución de alumnos procedentes de las empresas en los últimos años ha hecho a las escuelas buscar nuevas fórmulas para ayudar a la financiación de los cursos. Algunas ofrecen un crédito personal al honor; otras, facilidades de pago en seis, nueve y doce meses; otras, conceden becas de carácter parcial, etc.

- Condiciones de admisión:

Los exámenes de admisión varían dependiendo de las escuelas, todos ellos suelen ser bastante complejos, derivado del deseo por parte de las escuelas de que los alumnos cuenten con unos estándares de calidad para que sean capaces de finalizar el programa con éxito.

Generalmente, el método suele cubrir las siguientes fases (Cinco Días, 1994 c):

. Titulación universitaria.

En el caso del profesional directivo en ejercicio, la experiencia práctica demostrada compensa en algunas escuelas la falta de titulación universitaria.

. Solicitud de admisión.

En ella se recogen los datos personales, académicos y profesionales del solicitante.

. Cartas de presentación o referencias.

Una carta de presentación firmada por una persona relevante a nivel académico o profesional es el segundo paso para la admisión. Es una garantía de aptitud del alumno hacia la escuela.

. Test de admisión.

Generalmente se utiliza el G.M.A.T. (Graduate Management Admission Test), adaptado al idioma de la escuela. Al tratarse de un test estandarizado, otorga una serie de puntuaciones. La mínima admitida es un 500.

. Idiomas.

Se suele exigir el conocimiento de al menos una lengua extranjera; siendo el inglés fundamental. La prueba de idiomas más usual es el TOEFL.

. Entrevista personal.

Suele ser el último paso para el acceso.

- Prácticas en empresas:

Las prácticas están imbricadas en casi todos los programas, variando la duración (3 a 6 meses).

Casi todas las escuelas cuentan con una bolsa de trabajo.

En nuestro país, se mide ya la oferta de trabajo en función de los centros en los que se ha recibido la educación. Las iniciativas privadas están presentes cada vez en mayor medida en todos los campos educativos, a pesar de la no regulación de las mismas: Se hace cada día más aconsejable la revisión de la operatividad de las mismas así como la firma de contratos de investigación con las empresas. En el curso 1993/1994 6.414 alumnos cursaron un programa de organización y dirección de empresas, lo que significa el 40% del total de alumnos que, durante dicho curso siguieron un master.

La situación de las universidades públicas revela una falta de preparación por parte de los titulados para enfrentarse a un mercado de trabajo que les pide experiencia y conocimientos prácticos de los cuales ellos carecen. El tipo de enseñanza en unas titulaciones alejadas de las necesidades del mundo del trabajo sitúa al joven en un callejón sin salida.

Sin embargo, en la última década, las escuelas han cambiado su orientación: del énfasis en tareas de administración y responsabilidad funcionales se ha llegado al tema de la internacionalización, a la capacidad de gestión y desarrollo práctico tanto en el mercado local como en el exterior, todo ello motivado por los cambios políticos acontecidos en España como consecuencia del Mercado Unico.

Concretamente en España, se ha producido una mayor demanda de cuadros directivos que ha dado oportunidad a los jóvenes para adquirir mayores responsabilidades en espacios menores de tiempo. La perspectiva del Mercado Unico nos ha llevado a que las empresas demanden un tipo de directivo con experiencia internacional, que haya obtenido un "master" fuera de España y que hable varios idiomas.

El problema de la especialización surge cuando la formación llega a ser tan instrumental que desaparezcan los enfoques críticos, el debate intelectual. No hay más que ver los curricula académicos para apreciar la reducción de disciplinas encaminadas a la comprensión de los procesos.

Tradicionalmente se ha considerado que una labor creativa e investigadora se conciliaba mal con los resultados económicos. La situación actual del mercado de trabajo hace que el alumno se sitúe muchas veces en el aula con el solo propósito de recibir técnicas. Así, los masters compiten sin estrecheces; surge la discriminación y diferenciación social por encima del sistema pedagógico. Es algo suponemos que necesario pero potenciador del instrumentalismo.

Es especialmente destacable que en los centros públicos hay una mayor carga de conocimientos teóricos, técnicos y funcionales mientras que los programas más especializados, enfocados a la alta dirección, dedican más tiempo a actividades de comunicación, aptitudes, aperturismo, etc. Estos, utilizan con mucha frecuencia el método del caso y un menor grado de estructura y dirigismo.

Al contrario de lo que pudiera creerse, en nuestro país, la no integración ni reconocimiento de los masters en el sistema educativo oficial, obliga a otro replanteamiento más del sistema, no ya por el motivo base de este trabajo sino porque sin una reforma profunda, el "boom" de los masters puede esconder formas tradicionales de teorividad.

Sin embargo, en los tres últimos años, la situación parece estar cambiando: pasados los años 80 en los que tuvo lugar la "mastermanía", en los 90 se han notado los efectos de la crisis en el sentido de que ha habido un proceso de selección natural de las propias escuelas. Con la recesión, la demanda empieza a caer; las empresas y los particulares se plantean reducir los gastos dedicados a formación. Es a partir de ahora cuando nos dirigimos a un camino de clarificación de la oferta formativa y a elevar el nivel de calidad. En este contexto, el número de escuelas que imparten M.B.A. permanece constante (algunas de ellas incluso encaran quiebras o ampliaciones de capital, sin una oferta de cursos en el año académico 94-95), desapareciendo programas e incluso disminuyendo o permaneciendo constantes los precios. Los anuncios de trabajo para directivos se está manteniendo e incluso descendiendo y el porcentaje de incremento de salario de los mismos, tras realizar el curso, no se eleva tanto como hace unos años (Nueva Empresa, 1993). Al mismo tiempo, se está incrementando la oferta de programas para alumnos sin experiencia, con lo cual, desciende la edad media de los mismos. Todo ello, consecuencia de los recortes dedicados al presupuesto de formación dentro de las empresas.

El master ha dejado de ser sinónimo de "trabajo a su finalización", dándose en algunos casos la circunstancia de no ser lo suficientemente valorado por parte de las empresas. El mercado de las escuelas de negocios ofrece a mediados de los años 90 indicios de madurez, recortándose la oferta, pero permaneciendo los centros considerados tradicionalmente como de "prestigio", con lo cual, podemos afirmar que la crisis ha servido para despejar un mercado en el que había demasiados competidores y en el que el mercado de los masters se resintió por la falta de calidad de la enseñanza ofertada por algunos.

Otra nota característica de los primeros años de la década de los 90 ha sido el aumento desproporcionado de cursos masters ofertados por entidades públicas, frente al estancamiento de las ofertas privadas tradicionales ya reseñada. Esta convocatoria no se corresponde con ningún indicador de mercado y, ante la misma, han respondido las escuelas privadas, apelando a una necesidad de regulación en el sector público debido al origen de sus ingresos.

Por ello, en abril de 1991 las universidades españolas, en colaboración con el Consejo de Universidades suscribieron un convenio mediante el cual se comprometían a velar por la calidad de los estudios de postgrado o de especialización, conducentes a la obtención de Títulos Propios. Es la primera iniciativa interuniversitaria tendente a "ordenar" la amplísima oferta de cursos master y de postgrado que ya posee la universidad pública española. Entre otros, se destacan los siguientes aspectos clave:

.. Los Títulos serán otorgados por el Rector de la Universidad respectiva.

- . El Título correspondiente al curso de postgrado de mayor duración y nivel se denominará Magister Universitario, el cual tendrá como mínimo 50 créditos y, al menos, un año académico de duración.
- . Las Universidades podrán establecer otros Títulos Propios para los que deberán exigir una titulación universitaria a quien desee cursarlos.
- . Ninguna Universidad podrá establecer un Título Propio de postgrado inferior a 20 créditos.

Otro aspecto a tener en cuenta en el entorno empresarial de los años 90 es la cierta pasividad del empresario frente a la formación. La recesión económica está afectando a ésta en el sentido de que las empresas demandan un menor número de cursos a medida, y están reduciendo el número de empleados que asisten a cursos master mediante financiación empresarial: En épocas de recesión se teme que la formación pueda ser sinónimo de querer dar el salto a otras empresas.

4. CONDICIONES DE CONTROL DE CALIDAD POR PARTE DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS ESPAÑOLAS

Con la proliferación de escuelas, la preocupación por la calidad de la formación ofertada por las mismas, se ha convertido en algo fundamental.

En el ámbito de los centros privados existe una cierta anarquía al no tener más control que las demandas del mercado.

Junto a los criterios objetivos señalados más abajo, deben existir otros subjetivos a la hora de decantarse por un master o por otro, destacando entre otros los siguientes (Círculo de Progreso Universitario, 1992):

- Utilidad perseguida por el estudiante, comprobando si los objetivos perseguidos coinciden con los ofertados por la escuela en el master seleccionado.
- En la metodología de la escuela elegida, los métodos activos deben compaginarse con trabajo en equipo y estudio individual. Generalmente se emplea el "método del caso", mediante el cual los alumnos analizan situaciones determinadas en empresas dadas, tomando decisiones en el entorno y contrastándolas con las del resto de alumnos (Fundación Universidad Empresa, 1993).

- Proceso de admisión.

En la calidad de la formación de una escuela interviene en gran medida el perfil de alumnos que cursan sus estudios. El proceso de selección debe contemplar tanto el expediente académico, el nivel de idiomas y una entrevista personal.

- Claustro de profesores.

El profesorado debe estar compuesto tanto por profesores a tiempo completo, que se dediquen no sólo a la docencia sino también a la investigación, como por profesionales del mundo de la empresa y la consultoría. Es deseable que en el claustro haya profesores de otras escuelas o instituciones extranjeras que aporten sus conocimientos de otras culturas empresariales.

- Bolsa de trabajo.

Toda escuela debe tener una bolsa de trabajo que permita al alumno despegar hacia el mundo laboral una vez finalizado el master.

- Prestigio social.

Es la sociedad actual, y más concretamente la empresa, la que juzga a las escuelas. La realización de un curso master en una escuela de prestigio supone el reconocimiento social y empresarial. Si la escuela seleccionada para la realización de un master reúne las características mencionadas arriba, estaremos ya en el primer paso de lograr el reconocimiento social.

- Internacionalización de sus títulos. El establecimiento de acuerdos de colaboración con escuelas e instituciones de otros países redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza ya que como más adelante se comentará, el directivo del futuro debe proyectarse internacionalmente, adaptándose a la diversidad de sistemas empresariales.

- En Estados Unidos, es decisiva la clasificación de la escuela en la revista Business Week (ver capítulo IV, apartado 4.2.1.).

En las diversas escuelas se aboga por la libre competencia ya que afirman sus directores, es una forma más de votar por la calidad; sin embargo, algunas escuelas sacrifican calidades académicas en aras de su cuenta de resultados. Por otro lado, ante la inexistencia de una normativa oficial, las propias escuelas establecen sus controles de calidad, por ejemplo:

- En Estados Unidos las 250 mejores escuelas están acreditadas por la "A.A.C.S.B." (American Assembly of Collegiate Schools of Business).
- En Gran Bretaña, el aval se lleva a cabo por el "C.N.A.A." (Council for National Academic Awards).
- La "E.F.M.D." (European Foundation for Management Development), fundada en 1971, con sede en Bruselas es un foro en el que se dan cita empresarios, empresas y escuelas de dirección; la admisión de una escuela entre sus miembros es considerado como garantía de la calidad de la enseñanza. A través de un documento ha tratado de recoger criterios de valoración de escuelas. Se señala que el factor primordial debe ser la titulación que se ofrece, es decir, su oficialidad y la valoración que tenga en el mundo empresarial. Otros factores importantes a considerar son la duración de los cursos, la metodología, la experiencia de los docentes implicados, el diseño del currículo, las prácticas, las ratio y los criterios de selección.

Entre sus miembros españoles destacan el ESTE, ESADE, IESE, Instituto de Empresa y la Madrid Business School.

- "American Association of Collegiate Schools of Business" (en Estados Unidos, por delegación del Council of Education, regula y acredita estos centros).

Miembros de ella son la Madrid Business School, EADA y ESADE.

- El Consorcio de Escuelas de Negocio formado por las 8 grandes escuelas de negocios del continente europeo (Sda Bocconi, Iese, Imede, Insead, Isa, London Business School, Manchester Business School, Rotterdam School of Management).

- La Asociación Española de Representantes de Escuelas de Dirección de Empresas (A.E.E.D.E.), creada en 1989, con la finalidad básica de ofrecer una respuesta a las exigencias de calidad en la oferta de cursos de formación directiva, trata de fijar una serie de medidas de calidad para frenar la proliferación de masters sin garantía alguna. Como medida de la calidad, exige a las escuelas integrantes los siguientes requisitos que sirven de pauta de calidad al mercado ante la múltiple oferta (Nueva Empresa, 1994):

a) Misión:

Toda escuela que pretenda formar parte de A.E.E.D.E. debe tener unos objetivos estratégicos de:

- . Formación y servicio a la comunidad empresarial, desarrollando conocimientos empresariales

b) Programas:

- . La escuela debe contar con cursos M.B.A y Executive M.B.A., y en este tipo de cursos haber sido graduadas al menos cinco promociones.
- . En el caso de otro tipo de cursos master, necesidad de la graduación de, al menos, tres promociones.
- . El M.B.A. debe tener una carga lectiva mínima de 800 horas, distribuidas en uno o dos años (500 horas en el Executive), siendo en ambos casos la asistencia a clase obligatoria.

Se considera hora lectiva aquella en la que el profesor trabaja en clase con los alumnos.

c) Profesorado:

- . Debe existir un sistema de selección del profesorado.
- . Los profesores deben dividirse en:

- Profesores a tiempo completo. Contratados por la escuela. Su misión es investigar y enseñar (debe haber al menos un número entre 15 y 20). El 50% de las horas lectivas de un M.B.A. debe ser impartido por este tipo de profesores.

En el caso de convenios con otras escuelas o sucursales de otras escuelas extranjeras, el 50% de las clases debe también estar a cargo de profesores a tiempo completo.

- Profesores a tiempo parcial. Son aquellos que compaginan la actividad profesional con la actividad docente.

. Es recomendable que ambos tipos de profesorado cuenten con una titulación de master o de doctorado, así como con experiencia demostrada en el entorno empresarial.

. Los conferenciantes eventuales no deben ser incluidos en el apartado del profesorado.

. La actividad investigadora de las escuelas debe plasmarse en artículos y publicaciones periódicas.

d) Procesos:

. El plan de centro debe considerar la dimensión del claustro, su composición, objetivos docentes y de investigación del profesorado.

. El proceso de selección del alumnado debe garantizar que los seleccionados reúnan las condiciones adecuadas para triunfar en los programas, los cuales deben ir dirigidos a licenciados.

En el caso de la matriculación en un Executive M.B.A., sería deseable la posesión por parte del alumno de una experiencia de al menos tres años.

e) Infraestructuras:

. Las instalaciones de la escuela deben contar con una biblioteca y un centro de cálculo adecuados.

. Deben estar dotadas de aulas suficientes, instalaciones y despachos para el claustro.

Sus miembros son IESE, ESADE, EOI, EADA, ESIC, ESTE, ICADE e Instituto Empresa. (Nueva Empresa, septiembre 94).

La Universidad Comercial de Deusto es la novena escuela de negocios de la A.E.E.D.E., de acuerdo a la reunión mantenida el día 10 de marzo de 1995 en San Sebastián. Es la primera vez desde la creación de A.E.E.D.E. en 1989 que se admite a un nuevo miembro.

Es posible que en el mes de junio de 1995, el Instituto Internacional San Telmo de Sevilla se constituya como el miembro número diez de la citada asociación.

En esta fase de apertura, dos escuelas más serán evaluadas antes de finalizar 1995. Son la Escuela de Administración de Empresas (E.A.E.) de Barcelona y la Escuela Europea de Administración de Empresas (E.A.P.) de Madrid.

A.E.E.D.E. no es estrictamente partidaria de una regulación normativa del sector ya que opinan que es el mercado, en última instancia, quien ejerce un filtro selectivo de las propias escuelas.

- Asociación Nacional de Escuelas de Negocios (A.N.E.N.) con una vocación más internacional cuyos miembros son IESE, IE y ESADE, ambas tres integradas en A.E.E.D.E.

La mayor parte de las escuelas abogan por la libre competencia, a la que puedan acudir tanto instituciones públicas como privadas. Justifican esta afirmación apelando a que la formación es uno de los aspectos de la vida social de un pueblo al que no se puede restar calidad, en consecuencia, la competitividad se produce como exigencia necesaria de aquélla. Creen que el mercado realizará la propia regulación.

También se justifica esta afirmación considerando que la financiación de las escuelas debe realizarse con sus propias actividades en un entorno altamente competitivo. En consecuencia, será el propio mercado el que determine las posiciones de las mismas, concediéndoles el prestigio que la comunidad considere en base a su eficacia y calidad.

Sin embargo, esta afirmación tiene sus peligros dado que algunas escuelas pretenden establecer dos categorías de centros europeos y elevarlos a las próximas asambleas de la E.F.M.D.: Centros acreditados por las respectivas asociaciones nacionales y centros sin acreditación previa de dichas asociaciones. Este sistema corre el riesgo de llevar a la consideración de las escuelas de "dos velocidades".

Según las escuelas, un buen índice para saber si responden a las necesidades del mercado es que los alumnos tengan trabajo al finalizar los estudios (A.B.C. Nuevo Trabajo, n° 47). Sin embargo, también deben ser capacitados para situarse ante el cambio, adoptando una actitud reflexiva y esto sólo se verá a largo plazo.

Se trata tanto de formar como de informar: Estar en contacto con hombres de la empresa que aporten el día a día de la experiencia, pero también reflexionar sobre la información aportada.

Los países más industrializados que coinciden con los que poseen una mayor tradición en el campo de postgrado, integran la competitividad como elemento constitutivo de la oferta educativo. Esta es la razón de la competitividad en el desarrollo de mejores programas, mejores métodos, etc, de tal forma que se concibe la competitividad como factor intrínseco de un mercado que quiere desarrollarse.

La cualificación de la formación de postgrado debe ser tal que dé confianza a los empleadores. Las escuelas aluden a que los problemas del desempleo no deben analizarse únicamente siguiendo los aspectos estructurales de la economía, sino que debe atenderse a la falta de participación del sistema formativo a la realidad dinámica de las empresas.

Las Universidades pueden también ayudar a las escuelas aproximando al universitario a la realidad del entorno, para ello, deberían estudiarse otras disciplinas añadidas de contenidos más dinámicos, optativas y de rápida adaptación.

En lo que respecta al profesorado, es impensable concebir una buena universidad sin un profesorado formado en metodologías actuales, próximo al sector empresarial, analítico, investigador y, sobre todo, próximo al entorno empresarial.

La relación entre la Universidad y la Empresa debe constituirse como un binomio que puede tomar formas paralelas de cooperación: prácticas en empresas, programas de formación a medida, etc., de tal manera que tanto escuelas como universidades formen un puente de conexión con la sociedad. No hay que olvidar que las escuelas de negocios no podrían existir por falta de contenido si no existieran universidades.

Según los propios representantes de las escuelas (M.E.C., 1988), éstas deben ser cuidadosas para no convertirse en fábrica de profesionales en desempleo. Una medida de éxito de las escuelas es el grado en que los alumnos de las mismas son absorbidos por el mercado laboral.

De esta forma, las escuelas y sus programas se esfuerzan por ser el espejo del mundo de los negocios. En U.S.A. la Wharton School ha creado el "SEI Centre for Advanced Studies in Management" que trata de asegurar la calidad de la educación managerial y su relevancia en las necesidades del mercado en la sociedad del siglo XXI. Para ello, se centra en el estudio del mercado cambiante y sus implicaciones en las estrategias a estudiar. Crear programas experimentales que llenen el hueco entre la investigación académica y las necesidades reales. Establecer foros de debate. Cuenta con el respaldo de hombres de negocios y académicos.

Las escuelas europeas deben encontrar un modelo de formación adaptado a una visión europea de la empresa. Es más importante identificar los resultados que insistir sobre la teoría. El desarrollo de capacidades directivas debe centrarse primero en la adquisición de conocimientos y técnicas: La empresa exige una visión global.

El descrédito de muchas escuelas radica en la falta de conexión entre los programas de formación de los distintos M.B.A. y la vida empresarial real. Deben incluirse materias nuevas, tales como medio ambiente, demografía, ética, de gran interés hoy en día por parte de los empleadores. La formación debe ser más completa y humana; surge así la liberalización de programas y la disminución horaria dedicada a la teoría para llegar a un acercamiento mayor a la realidad de los negocios.

Se propugna también una especialización de contenidos y una cooperación entre los distintos centros.

En este control de calidad, los profesores de las escuelas están siendo investigados. Su evaluación puede resultar muy costosa, pero a la larga, revierte en el reforzamiento de la calidad de la formación ofertada por la institución. En este contexto, una clasificación de escuelas de negocios de calidad debería realizarse periódicamente a través de consulta a todas las partes interesadas, siendo convenientemente recogida por alguna institución independiente, atendiendo a criterios tales como:

- . Duración del programa ofertado
- . N° de profesores (categoría y dedicación)
- . Instalaciones con moderna tecnología
- . Convenios con centros de formación de otros países
- . Porcentaje de admisiones frente a solicitudes de acceso
- . Requisitos de acceso
- . Porcentaje de alumnos a los que se les proporciona empleo
- . Publicaciones propias de las escuelas
- . Reconocimiento internacional
- . n° de alumnos por clase
- . Prácticas y bolsa de trabajo
- . Actividades complementarias
- . Precio
- . Internacionalización de mercados

5. REFLEXION CRITICA ANTE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS ESPAÑOLAS.

Los masters deben adaptarse en forma y contenido a los nuevos cambios tecnológicos y a las nuevas prácticas empresariales europeas. Las escuelas no serán válidas si su velocidad evolutiva es inferior a la de las empresas y el entorno.

El mercado ha cambiado de la estabilidad a la turbulencia, se ha hecho internacional y centrado en la productividad. Ello hace necesario una diversificación y una innovación.

El mundo de los negocios del futuro va a estar centrado en el cliente, ello lleva a la reconsideración de la estrategia de la compañía, cómo se organiza, cómo se distribuyen los productos, cuál es su imagen. Ello lleva a una nueva consideración de actitudes en la enseñanza, que debe estar basada en la flexibilidad, adaptación y toma de decisiones.

La descentralización se impone en el mercado. Ello nos conduce a una combinación en las escuelas de materias económicas con estudios humanísticos motivada por la necesidad de una flexibilidad general.

La consideración de la compañía como un sistema total dedicada al beneficio en los negocios hace que, dada la complejidad de la moderna economía, los estudiantes tengan en sus currículos materias de estas características.

Las empresas tienden a abandonar la jerarquía y funcionar de manera horizontal, esto es, como si cada parte de ella funcionara como otra empresa independiente. Así se facilita la transferencia de tecnología y conocimientos de una parte a otra. Si la nueva empresa es democrática en su organización, al nuevo ejecutivo se le deben enseñar estas nuevas actitudes.

El mercado tecnológico ha cambiado desde una perspectiva de trabajo manual a otra intelectual. Las nuevas enseñanzas deben adaptarse a la solución de problemas, la importancia del razonamiento.

El mundo va hacia una coordinación de esfuerzos; hemos pasado de lo individual al trabajo en equipo.

Surge así la necesidad de una cultura dura, basada en la adaptación, la comunicabilidad y la capacidad para demandar altos estándares. Se ha pasado de la cultura del *laissez faire* a la cultura planificada, considerando los aspectos éticos, basados en las necesidades reales del cliente.

El problema surge, pues, de cómo mantener grandes niveles de titulados al mismo tiempo que aumenta la calidad de la enseñanza recibida. Una solución que se ha llevado a cabo en Suiza ha sido la de contratar profesores a tiempo parcial en las escuelas que provengan del mundo de la empresa. De esta forma se enriquece la escuela y también la empresa, al identificar aquellas escuelas que son capaces de ofrecer una preparación basada en las necesidades reales del mercado de trabajo.

Por otra parte, las quejas continúan, en Norteamérica, la empresa piensa que las escuelas ya no responden a las nuevas exigencias del mercado. Cerca de 700 escuelas de negocios americanas "producen" anualmente 70.000 graduados. Estas escuelas fueron una "mina" a la hora de formar a ejecutivos financieros, pero no han tenido el mismo éxito a la hora de formar *mánagers*.

En la obra de los Profesores Porter y Mc Kibbin (1988), se señala como posible causa del supuesto fracaso actual que las escuelas se han dormido en los laureles después del éxito alcanzado en la década de los 60. Sin embargo, ellas están satisfechas con la calidad de la educación que proporcionan. La consecuencia directa de esta autosatisfacción es que su única preocupación inmediata es incrementar puestos en el ranking comparativo con otras escuelas de negocios. Las escuelas siguen sin reflejar en su curriculum estos cambios de la realidad. Siguen graduando a los estudiantes, con frecuencia, con unos puntos de vista demasiado estrechos de miras para tratar con los problemas del complejo y cambiante entorno de los negocios.

Como fallos más significativos detectados, Porter y Mc Kibbin señalan los siguientes:

- Plan de estudios poco integrado. Debe incluir especialidades que ellos llaman "light" tales como gestión de personal y liderazgo junto a las asignaturas tradicionales.

En áreas tales como negocios internacionales, tecnología de la información y economía hay una gran laguna en las más de 60 escuelas sobre las que realizaron su estudio. Asimismo, el currículum está muy "engordado" de las asignaturas consideradas como "tradicionales" mientras que los programas estrictamente relacionados con las áreas funcionales son deficitarios.

- Plan de estudios no enmarcado en un ambiente internacional. Ello implica que en ocasiones la internacionalización puede suponer un mercado cambiante e incierto.

6. ALTERNATIVAS A LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

Al mismo tiempo que aumentan las críticas a las escuelas de negocios, existe una necesidad creciente de formación empresarial. No existen masters que ofrezcan enseñanzas en todas las áreas o dimensiones; deben desarrollarse formas alternativas.

Las más aconsejables son aquellas que, poco a poco, se están ampliando cada vez más, y se dan en países avanzados tecnológicamente. Dentro de ellas se destacan:

1. PROGRAMAS COMUNITARIOS.

"Leonardo", el nombre más representativo del Renacimiento europeo, da nombre a un programa de Formación Profesional que inició su andadura el 1 de enero de 1995, con una vigencia hasta el 31 de diciembre de 1999.

Nuestro país tendrá como objetivo en el segundo semestre de 1995 -cuando ostente la presidencia de turno de la Unión Europea- la puesta en marcha efectiva de "Leonardo" y "Sócrates" (programa dedicado a la educación).

"Leonardo" engloba cuatro programas ya en marcha (ABC Nuevo Trabajo, n° 38, 8.1.95):

Programa Comett (Community Action Programme in Education and Training for Technology).

El Programa Comunitario de Educación y Formación en el ámbito de las Tecnologías se dirige a la creación de una red europea de asociaciones entre la Universidad y la empresa para la formación en base al desarrollo de las modernas tecnologías. Se trata de un programa de I+D financiado en parte por la U.E.

Entre sus logros, desde su creación en 1987, destaca la creación de más de 200 Asociaciones Universidad-Empresa para la formación, la organización de más de 7.000 cursos y la realización por parte de 28.000 estudiantes de prácticas en empresas de otros países con una duración entre 3 meses y un año.

Su objetivo básico es la cooperación entre la universidad y los distintos sectores industriales para fomentar programas de formación de alta tecnología, a través del intercambio y formación en empresas.

En esta segunda fase, se pretende aumentar la colaboración entre la Universidad y la Empresa, abriendo éstas sus puertas a la realización de prácticas por parte de los licenciados, incluso haciendo que la Universidad conceda a éstas una validez en el currículum.

. Programa Eurotecnet.

Se estableció en 1989, y se dirige al fomento de la Formación Profesional y a la incorporación de cambios tecnológicos.

. Programa Force.

Programa para el desarrollo de la Formación Profesional continua entre los trabajadores de la Unión Europea, creado en 1990.

Promueve intercambios para responsables de Recursos Humanos, Formación y Personal en empresas.

. Programa Petra.

Procura, desde su puesta en marcha en 1987, la preparación de los jóvenes de cara al mercado laboral de tal forma que, al término de su escolaridad obligatoria, tengan una formación profesional inicial o haya intercambio entre jóvenes trabajadores.

Se dirige a menores de 28 años. Entre 1992 y 1993 hubo intercambios para 200.000 personas.

En esencia, trata de agrupar en un solo programa las tres facetas de la formación profesional, siempre que tengan carácter transnacional:

- . Reglada: Formación del joven que se está preparando para su incorporación al mundo laboral.
- . Ocupacional: Formación de aquellas personas que están ya trabajando pero que necesitan incrementar sus conocimientos.
- . Continua: Formación de aquéllos que perdieron su puesto de trabajo y tratan de adquirir nuevas herramientas para su recolocación.

Pretende crear nuevos vínculos entre el mundo de la empresa y el educativo, aportando mano de obra cualificada y permanentemente actualizada.

El presupuesto estimado de "Leonardo" es de 100.000 millones de pesetas y se dirige al conjunto de agentes de la Formación Profesional: Instituciones públicas, privadas, empresas e interlocutores sociales.

En paralelo a "Leonardo", existe otra iniciativa comunitaria (Adapt) que incide en la detección de las mutaciones en el mercado de trabajo, localizando áreas en crecimiento y áreas en las que se está destruyendo empleo, identificando necesidades de formación así como la influencia de las nuevas tecnologías en el empleo.

Las actividades de "Leonardo" serán complementarias en materia de formación continua con las realizadas en nuestro país por la Fundación para la Formación Continua (FORCEM).

El programa "Sócrates" engloba a los programas ya existentes "Erasmus" y "Lingua":

. Programa Erasmus.

Se dirige a dotar de ayudas económicas a universitarios que desean cursar un período de sus estudios en otro país de la Unión Europea.

Desde su creación en 1987, han participado más de 200.000 universitarios (de los cuales, 10.000 fueron españoles en 1993), 15.000 profesores de 1.000 universidades y centros superiores.

. Programa Lingua.

Desde 1989, promueve la enseñanza y el aprendizaje de lenguas comunitarias entre los miembros de la Unión Europea. Entre sus destinatarios se encuentran profesores de idiomas, estudiantes de lenguas extranjeras y jóvenes que sigan una formación especializada. Hasta la fecha, ha proporcionado 80.000 intercambios.

"Sócrates" promueve intercambios de estudiantes de la Unión Europea, la enseñanza de idiomas comunitarios y la enseñanza a distancia.

Otros programas comunitarios de interés en materia de formación son (figura V.4):

Programa Tempus.

Dirigido al apoyo de la enseñanza superior en Europa Central y Oriental, desde 1990.

Programa Iris.

Trata de aumentar la oferta de formación para mujeres así como el fomento de la información e intercambio de experiencias y cooperación entre distintos países. Fue creado en 1987.

LINGUA:	Enseñanza de lenguas
ERASMUS:	Enseñanza superior y universitaria
COMETT:	Enseñanza superior y universitaria
TEMPUS:	Europa central y oriental
PETRA:	Formación inicial
FORCE:	Formación continua
EUROTECNET:	Formación continua
IRIS:	Formación continua

PROGRAMAS COMUNITARIOS (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992)

(Fig. V.4)

2. PROGRAMA NUEVO ESPIRITU.

Es un proyecto formativo hispano-holandés financiado entre el Ministerio de Trabajo y el Fondo Social Europeo. Trata de incorporar a recién licenciados al mundo de la empresa mediante una formación teórico-práctica de un año de duración. La CEOE es la que se encarga de impartir el curso en nuestro país. El curso no es un master; se hace especial hincapié en la formación práctica.

3. CONVENIOS DE COOPERACION ENTRE UNIVERSIDADES Y EMPRESAS.

Los objetivos perseguidos por las escuelas a la hora de desempeñar prácticas empresariales deben venir marcadas por el acercamiento al día a día de las gestiones empresariales, al mismo tiempo que pueden ser un medio de captación de jóvenes ejecutivos por parte de las empresas, que a su vez van empapándose de la propia cultura empresarial (Bueno Campos, 1990).

En lo que respecta a la duración de las prácticas, el autor fija un período entre tres y seis meses, dependiendo de la carga lectiva del master, a desarrollar en los últimos trimestres del mismo.

El IADE (Instituto de Administración de Empresas), dependiente de la Universidad Autónoma de Madrid, fue el instituto pionero a principios de los 80 en ofertar un M.B.A. dentro de la universidad pública española.

Desde 1987 existe un programa de prácticas profesionales, que se puede realizar en dos modalidades (Bueno Campos, 1990), y por el que ya han pasado 70 alumnos:

- . Estancia en la empresa

El alumno presta sus servicios a la empresa mediante un convenio de colaboración durante un período de tres a seis meses.

- . Proyecto monográfico sobre un tema de interés de la empresa

El alumno realiza un proyecto adaptado a las posibles necesidades puntuales de la empresa, asesorado por un profesor especializado en el área de conocimiento elegido.

4. INTERRELACION ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA.

En Estados Unidos este binomio es coherente porque para que una empresa funcione, debe existir una universidad capaz y preocupada por los estudiantes y por sus niveles profesionales para que éstos sean adecuados a las necesidades de las empresas. El miedo en la sociedad española y en sus empresas es que la universidad en contacto con la empresa reproduzca modelos predominantemente académicos y docentes. Se contempla el problema como si la persona que trabajara en la universidad hubiera renunciado ya de por vida al ámbito empresarial y a la inversa.

Sería deseable un trasvase temporal entre personas de la empresa que vayan a la universidad periódicamente y a la inversa para integrarse en su problemática.

En la Unión Europea existen en la actualidad 202 Asociaciones Universidad-Empresa (AUEF). En España, el número asciende a 18; todas ellas promovidas gracias al programa COMETT.

Se dirigen al desarrollo y fomento de las prácticas de postgraduados y estudiantes de último año de carrera en las empresas. Pueden operar tanto a nivel local o regional (reúnen en un determinado área geográfica grupos de universidades y empresas) como sectorial (reúnen empresas e instituciones de enseñanza superior en un ámbito tecnológico o en un sector industrial con un carácter transnacional).

Entre los objetivos de una AUEF se destaca (El País, 24.12.94):

- Identificación de las necesidades de formación en el ámbito de las tecnologías.
- Respuesta a las necesidades de formación específicas de Recursos Humanos altamente cualificados.
- Apoyo al programa COMETT.
- Refuerzo de la cooperación y la transferencia interregional entre los estados miembros de la Unión Europea y los países de la EFTA.

De las 18 ya mencionadas existentes en España, cinco son sectoriales (análisis, diseño y ordenador; ingeniería eléctrica, robótica y automatización industrial integrada; procedimientos químicos; procesos de imágenes y citometría), doce autonómicas y una mixta (formación de formadores).

5. LAS UNIVERSIDADES DE EMPRESA.

Fueron creadas en Estados Unidos por empresas tales como "General Motors", "Mc Donald", "IBM", "Apple". Poco a poco están llegando a Europa. Su objetivo básico es la transmisión y renovación de la cultura de empresa. Su creación se corresponde con cierta visión más bien intuitiva que el dirigente tiene acerca del futuro de la empresa, de lo que ésta debe ser (Del Río, 1993).

En ocasiones, los directivos participan en la elaboración de los programas, con el fin básico no de la adquisición de destrezas o conocimientos en el área directiva, sino de las potencialidades que llevarán poco a poco al futuro directivo a asumir responsabilidades más complejas.

Por tanto, creemos que las instituciones formativas deben:

- Responder a las demandas sociales.
- Buscar la mejora de los productos ofertados.
- Dinamizar el mercado de trabajo.
- Buscar homologaciones.
- Crear sistemas de autoevaluación.

Todo ello con la finalidad última de crear un directivo internacional, tolerante y aperturista, transcultural, con una gran capacidad técnica y de relaciones humanas, capaz de dominar situaciones ambigüas y conflictivas.

VI. PERSPECTIVAS PARA EL AÑO 2.000

EN LA FORMACION DIRECTIVA

1. INTRODUCCION A LA FORMACION DIRECTIVA EN EL AÑO 2.000

"Se necesita disponer de un profesional para la empresa formado por la universidad. No obstante, al mundo empresarial no le satisface la universidad actual... ¿sobre qué descarga la empresa la insatisfacción que manifiesta? Probablemente sobre la orientación no profesional que la empresa imputa a la universidad" (López de la Manzanara, 1993: 134).

Sin embargo, estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que a pesar de las anteriores afirmaciones, las recientes reformas de los planes de estudios se dirigen a orientar a los titulados para el desempeño de tareas inmediatas encaminadas al éxito laboral inmediato. Esto ha generado bastantes críticas ya que el currículum se ha convertido en algo excesivamente rígido en el que lo único importante es aquello que sirva para un correcto e inmediato ejercicio laboral.

Dado que parece que la crisis del modelo organizativo de empresas basadas en grandes unidades productivas se ha producido también, estamos llegando a un nuevo replanteamiento del perfil del titulado. "Hoy, la Universidad, está sufriendo una transferencia de las perplejidades que se suscitan en el mundo empresarial como consecuencia del ritmo acelerado que este mundo soporta" (López de la Manzanara, 1993: 135).

El intento de acercamiento de la Universidad al mundo empresarial tiene su expresión más clara en el Real Decreto del Tercer Ciclo de 1985. El Tercer Ciclo acoge ahora tanto los cursos de Doctorado como los de Postgrado, lo que conlleva la semiprivatización de la Universidad en el sentido en que los recursos que se generan por los cursos pasan a ser gestionados por los Departamentos, y en la incorporación a los cursos de postgrado de profesionales no profesores de la Universidad y no doctores. También, la Universidad se abre al profesional de reconocido prestigio, el cual pasa a ser Asociado.

El avance aportado por la L.O.G.S.E. es también significativo en el sentido de que la ordenación de los contenidos de los planes de estudios en bloques (troncales, contenidos libremente establecidos por cada universidad y créditos de libre elección) facilita una mayor apertura y flexibilidad de los planes de estudios.

2. PERFIL DE DIRECTIVOS Y DE ESCUELAS DE NEGOCIOS EN EL AÑO 2.000

El mundo de los negocios del año 2.000 va a estar marcado por (Antoñanzas, 1992):

- Recursos escasos
- Incertidumbre

Las escuelas de negocios deben dotar al futuro directivo de una formación que le posibilite para:

- Gestionar eficazmente recursos escasos a través de:
 - . Formación específica en control de costes y de gestión.
 - . Formación en dirección estratégica para lograr una visión global de los recursos humanos.
 - . Interdisciplinariedad de funciones.
- Gestionar la incertidumbre:
 - . A través de las herramientas de gestión, creatividad y comunicación.

Como consecuencia de lo anterior, las escuelas de negocios deben realizar un giro en la formación ofertada, incluyendo (Rodríguez Carrasco, 1994):

- Creatividad
- Globalización de mercados e internacionalización
- Habilidad para el trabajo en grupos
- Especialización de contenidos, no olvidando en ningún momento la interdisciplinariedad, pero intentando que el estudiante relacione e interprete como un todo las materias estudiadas
- Conocimiento de nuevas tecnologías
- Conocimiento de lo que significa la empresa en su conjunto y capacidad de comunicación de la visión de la misma: Es decir, desarrollar la capacidad de liderazgo en los planes de estudios

3. ESBOZO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DIRECTIVOS PARA EL AÑO 2.000

Como consecuencia de los análisis anteriores, y si deseamos que los estudios de formación directiva avancen y evolucionen al mismo ritmo que el mundo empresarial, el nuevo planteamiento de los programas M.B.A. debiera contemplar los siguientes aspectos en el futuro:

a) PROFESORADO:

- Profesionales más en contacto con el mercado y con la investigación.
- Deben ofrecer una atención particularizada a cada alumno. Una personalización en el trato redundará en un mejor conocimiento de los alumnos para poder trazar un buen perfil de éstos en el caso de contratación.
- Los profesores visitantes de otras escuelas deben trabajar a un claustro de profesores a tiempo completo, estando en contacto directo con la empresa y aportando su experiencia profesional.

b) DIRECCION:

- La Dirección debe estar acompañada de un equipo de expertos empresariales, de tal forma que los productos ofertados respondan verdaderamente a las necesidades reales del mercado.
- La planificación y toma de decisiones debe estar dotada de un componente de flexibilidad y capacidad de adaptación.
- La Dirección debe establecer convenios de colaboración con otras escuelas e instituciones.

c) SISTEMA DE ADMISION:

- Debe constar de un examen en el que no sólo se midan conocimientos académicos, sino también:
 - . Capacidad de análisis
 - . Razonamiento
 - . Capacidad de trabajo en equipo
 - . Improvisación

d) PROGRAMAS:

- Tendentes al bilingüismo.
- Con perspectiva internacional.
- Especializados, pero partiendo siempre de una formación pluralista.
- Deben incluir áreas tales como negociación y ética.
- Basados en una dimensión práctica, utilizando para ello el "método del caso", u otros similares con el fin de facilitar la resolución de problemas y la toma de decisiones basada en casos reales.
- Debe reforzarse la formación humanística que fortalezca cualidades creativas y relacionales.
- Formación en nuevas tecnologías, resaltando la importancia de la comunicación y los recursos humanos.
- Nuevos instrumentos para resolver conflictos que cada vez requieren mayor consenso.
- Ofrecimiento de respuesta a las demandas del mercado, anticipándose a los cambios.

e) INSTALACIONES:

- Instalaciones adecuadas para el estudio, biblioteca y laboratorio o sala de informática.

f) SALIDAS PROFESIONALES:

- Cada escuela debe crear sus propias bolsas de trabajo.
- Si lo que se pretende es que estos estudios posibiliten al alumno el conocimiento de la realidad empresarial, debe existir un período de prácticas en empresas.
- Creación de asociaciones entre escuelas de negocios y empresas para poner en común sus preocupaciones e intentar establecer soluciones.

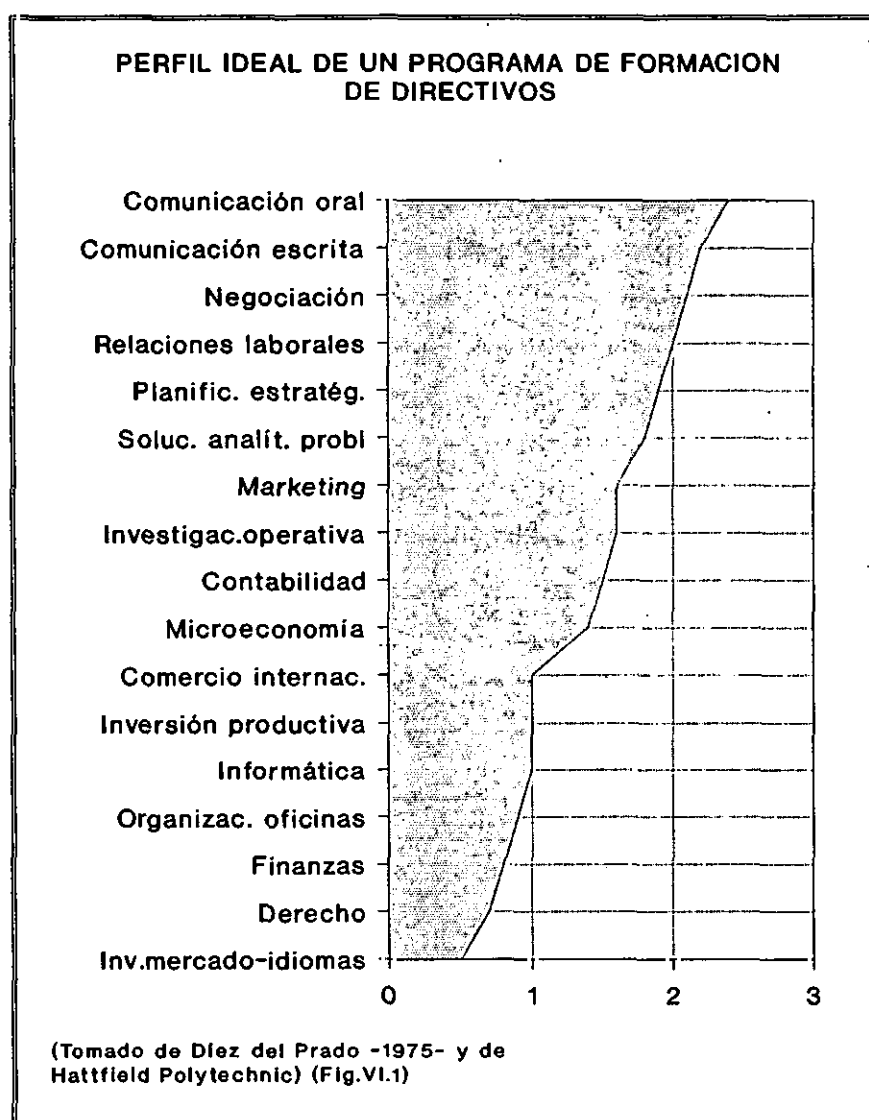
g) MERCADO LABORAL:

- Giro en la estructuración de las empresas, pasando de la integración vertical a la horizontal, lo cual reincidente en la desburocratización y en el cambio empresarial.

Según un estudio ya clásico de Díez Prado (1975) y otro de Hattfield Polytechnic (figura VI.1), fue elaborado un programa ideal de formación de directivos, el cual en algunos aspectos, sigue vigente en los 90; al constar la tarea managerial de un gran contenido de carácter conceptual, de análisis y toma de decisiones, se deben dominar aquellas materias relacionadas con la solución de problemas, la planificación y la comunicación tanto a nivel hablado como escrito. De lo que se trata, en el fondo es de llegar a una conclusión en forma de decisión. Citábamos más arriba la, cada vez mayor, tendencia aperturista del mercado, por ello la negociación, el marketing y las relaciones laborales deben ocupar un papel predominante en la formación del futuro directivo.

Las materias y conocimientos técnicos ocupan un lugar de importancia menor.

Así las cosas, vemos que todos los autores coinciden al señalar que las nuevas tecnologías, la internacionalización, la importancia de la comunicación y de los recursos humanos son las nuevas tendencias del mercado actual.



Siguiendo a Hornillos (1993), los programas de los cursos master han evolucionado como sigue, atendiendo las demandas del mundo empresarial (figura VI.2):

EMPRESA DEL PASADO	EMPRESA DEL PRESENTE
<ul style="list-style-type: none"> . Avances lentos . Empresas de menor tamaño . Mayor burocratización . Menor descentralización 	<ul style="list-style-type: none"> . Aparición de multinacionales . Descentralización de funciones . Mayor autonomía de los responsables de unidades
FORMACION DEL PASADO	FORMACION DEL PRESENTE
<ul style="list-style-type: none"> . Énfasis en la importancia de mercados nacionales . Formación eminentemente técnica . Formación más desligada del entorno empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> . Énfasis en la internacionalización . Énfasis en temas relacionados con el desarrollo de capacidades de planificación y estrategias . Importancia de la toma de decisiones . Importancia de la cultura empresarial

EVOLUCION DE LOS PROGRAMAS MASTER

(Tomado de Hornillos (1993) y elaboración propia) (Fig. VI.2)

Siguiendo a este autor, en los próximos años, los programas Master en Dirección de Empresas deben tender a desarrollar las siguientes habilidades en los alumnos:

- Capacidad de adaptación a los distintos entornos.
- Visión estratégica y corporativa, concediendo énfasis a la importancia de las alianzas estratégicas.
- Creación y dirección de equipos emprendedores, olvidando la rigidez de las viejas estructuras.
- Habilidad para cambiar la visión de los negocios, dirigiéndose a visiones globales.

"Los directivos ya no pueden limitarse a presentar un cómodo y depurado modelo abstracto y dar por sentado que éste funcionará ... Tiene que aprender a trabajar en equipo. Eso es, pues, lo que hemos de enseñar a nuestros estudiantes: cómo utilizar herramientas técnicas, cómo utilizarlas de manera efectiva ajustándolas en acción y cómo trabajar de manera efectiva con los demás" (Corsini, 1993: 86).

AUTOANALISIS DE LAS ESCUELAS

Este autor afirma la necesidad por parte de las escuelas de un replanteamiento de las siguientes cuestiones:

- . ¿Desarrollan los estudiantes las capacidades interpersonales necesarias que les permitan, incluso, trabajar con personas de puntos de vista culturales distintos en estructuras diversas?
- . ¿Desarrollan los estudiantes una perspectiva suficientemente amplia que les permita resolver problemas priorizando los conflictos?
- . ¿Desarrollan los estudiantes un sentido de la responsabilidad ética, moral y social?
- . ¿Desarrollan los estudiantes capacidades funcionales y analíticas que les permitan comprender los problemas y tomar decisiones acordes?

REQUISITOS DE LAS ESCUELAS (Corsini, 1993)

- . Tal y como afirman Porter y Mc Kibbin (1988), cada institución deberá tener su propia ventaja competitiva, su propio nicho; es decir, aportar su propio valor añadido.
- . Centrar a los estudiantes a apreciar el cambio; ello provocará destellos de creatividad.
- . Centrar a los estudiantes más en la acción.
- . Proporcionar un sentido de responsabilidad social.

ESCUELAS DE NEGOCIOS. PERSPECTIVAS PARA EL AÑO 2.000

EJEMPLO DEL NUEVO MODELO M.B.A. DEL BOSTON COLLEGE (Corsini, 1993):

- . Objetivo: enseñar a los estudiantes a gestionar con eficacia, combinando la comprensión de las áreas funcionales con el desarrollo de habilidades para la acción.
- . Metas a lograr: Fomentar las habilidades de relación interpersonal así como la creación de un sentido de responsabilidad que se dirija hacia los comportamientos éticos e implicaciones sociales.
- . Metodología:
 - El primer curso se crea un grupo de estudio formado por 5-6 personas. Se selecciona cada grupo en base a la heterogeneidad. A cada miembro se le asigna una misión diferente (líder, gerente, asistente); cada responsabilidad se va rotando periódicamente.
 - Dado que la carga lectiva de las asignaturas se ha diseñado en base a la cooperación (un estudiante aislado no puede hacer frente a ella), se obliga a la colaboración y cooperación a todos los niveles.
 - La retroinformación es importante ya que cada miembro del grupo debe reportar su rendimiento en las funciones que ha asumido, insistiendo siempre en los comportamientos constructivos.
 - Cada grupo recibe apoyo de un asesor, que generalmente es un estudiante de 2º curso del M.B.A. Los asesores son seleccionados por el profesorado al que informan semanalmente de la marcha del grupo, en unión del resto de asesores.
 - En el segundo semestre, los alumnos de primer curso deben llevar a cabo un proyecto de investigación/asesoramiento con entidades locales como clientes.

Para ello, cada grupo dispone de un profesor y un asesor de 2º curso como tutores del proyecto.

El grupo debe identificar un problema que el cliente desea resolver, recopilar los datos en relación con el problema y llevar un registro de interacciones con el cliente.

Como paso final, el grupo debe elaborar un informe descriptivo de las técnicas empleadas, el análisis, la identificación de problemas y el plan de acción a aplicar. El cliente debe disponer de este informe un mes antes del final del proyecto y de la entrega de su trabajo en el "college".

- El proyecto se presenta oralmente por grupos, con intervenciones de 20 minutos, seguidas de un turno de preguntas de 15 minutos. Debe describirse el problema del cliente, el análisis y recomendaciones del equipo y la totalidad del proceso. Se califica tanto sobre el contenido del trabajo sobre como de la calidad de las presentaciones.
- Los tres primeros equipos seleccionados por el jurado de profesores efectúan otra presentación al día siguiente. Este acto es público ya que se invita a los miembros de la comunidad empresarial, a todos los estudiantes y a toda persona interesada. Los jueces, tras una deliberación, ofrecen su crítica pública a los equipos y se anuncia el primer premio. Con éste, se obtiene matrícula de honor, aplicable a las asignaturas del segundo año.

Convenios con empresas:

Tanto a nivel de proporcionar una experiencia de aprendizaje al alumno como colaboración en la organización del plan de estudios, apoyo en la selección de alumnos, contratación de estudiantes, becas de empresa, apoyo en las entrevistas de trabajo, etc.

Especialización sectorial:

Su objetivo es responder a la crítica de que el M.B.A. es un título muy generalista y poco profundo. Se recalcan las habilidades centrales de un sector determinado sin abandonar el desarrollo de habilidades generales. El primer año se cursa un grupo básico de asignaturas de management general y el segundo, se centra en el sector elegido.

Programación flexible:

Se ha pasado de un enfoque por semestres a un enfoque modular. En función de la experiencia previa del alumno y de su perfil, realiza 6 o 9 módulos (los tres primeros son optativos). De esta forma, el tiempo para cubrir el programa varía entre 18 y 30 meses. Cada uno dedica un tiempo determinado al programa, pero al final, todos tendrán las mismas competencias.

VENTAJAS COMPETITIVAS DE ESTE SISTEMA:

- . Se alienta a los estudiantes a plantear problemas desde nuevas perspectivas.
- . El asesoramiento implica el replanteamiento constante de los problemas hasta su comprensión razonable.
- . Se resalta la comunicación oral y escrita.
- . El trabajo obligatorio en equipo desarrolla la colaboración y el liderazgo.

"La vida útil de un programa de estudios de M.B.A. solía ser de diez o quince años. Hoy en día, el concepto de vida útil carece de significado ya que el cambio es constante. Aquellas escuelas que sepan centrarse y comprender que la formación directiva, al igual que la empresa, ha de estar siempre en la vanguardia, serán las escuelas que marquen el ritmo no sólo en los aspectos formativos, sino también en cuanto a los impactos sobre nuestro mundo y a los correspondientes efectos sobre la vida de cada uno de nosotros" (Corsini, 1993: 103).

EJEMPLO DEL MODELO M.B.A. DE MICHIGAN BUSINESS SCHOOL

Parte de tres premisas básicas (White, 1993):

1. Las tareas directivas y la meta en los negocios debe ser la competitividad.
2. Los conocimientos y habilidades aplicables a los resultados empresariales son una fuente de ventaja competitiva en cualquier clase de negocios en los años 90.

Resultados empresariales comprende tanto el logro de productos de primera calidad como servicios, costes y resultados financieros.

3. La educación es una herramienta de poder en la transformación de las organizaciones y en el incremento de la efectividad individual.

La estrategia de la escuela se basa en la innovación sin perder de vista las tradiciones que la convirtieron en una escuela de negocios de renombre. Las materias centrales de aprendizaje por parte de los alumnos se basan en diez:

1. Estrategia
2. Negocios internacionales
3. Economía
4. Marketing
5. Finanzas
6. Contabilidad
7. Estadística
8. Conducta organizativa
9. Sistemas de información
10. Dirección de operaciones

Por otra parte, los cursos se han adaptado a las necesidades de los alumnos: Se ofrece cada área en siete semanas, y el alumno tiene libertad en elegir el siguiente módulo siempre y cuando los complete todos. Sin embargo, la innovación más destacada es el MAP (Multidisciplinary Action Projects); esto implica que, después de la enseñanza de cada módulo durante siete semanas, se invitan expertos de las más importantes empresas del país con el fin de proporcionar al alumno una enseñanza intensiva de una semana. Equipos de estudiantes trabajan en proyectos en los que analizan las empresas y tratan de mejorar algún proceso específico de las mismas. Al finalizar el estudio se presenta en grupo y se dan recomendaciones a las empresas. Estas evalúan el trabajo en un proceso continuo de feed-back.

Otra innovación es el "Executive Skill Modules" en el que a los alumnos se le ofrece un promedio de 30 horas de enseñanza con la finalidad de incrementar su efectividad personal y profesional, la capacidad de convertir esas ideas en acción en el puesto de trabajo. Se incluyen áreas tales como liderazgo, comunicación, creatividad y equipos de trabajo.

Además, durante los dos años que dura el programa, los alumnos tienen la opción de participar en un programa de intercambio que la escuela tiene en Rusia y el Este de Europa, con lo cual aprenden el proceso de transición a una economía de mercado y al mismo tiempo demuestran en las empresas de los países de destino la importancia de la formación directiva para una economía próspera de libre mercado.

EJEMPLO DEL MODELO M.B.A. DE WEATHERHEAD SCHOOL OF MANAGEMENT (WSOM)

PREMISAS BASICAS (Cowen, 1993):

- . Los objetivos deben reflejar el concepto del valor añadido desde la perspectiva de todos los stakeholders.

- . La educación impartida debe actuar como liberalizadora no sólo como medio de socialización profesional.

Se refiere a que el estudiante no sólo debe aprender las normas y valores de la profesión, sino también ser capaz de pensar creativamente en la misma, sensibilizarse ante nuevas situaciones y aprender las destrezas necesarias para el desarrollo y crecimiento profesional continuo.

- . Utilización de las modernas tecnologías, especialmente la adopción de métodos de aprendizaje desarrollados para su uso con adultos.

En el proceso de cambio curricular de la Weatherhead School, Cowen cita ocho tecnologías de aprendizaje para adultos: evaluación basada en la competencia, contratos de aprendizaje, equipos de trabajo, aprendizaje basado en la experiencia, aprendizaje a lo largo de la vida, utilización de medios (video, ordenadores), créditos de aprendizaje y estudios de desarrollo profesional.

PUNTOS CLAVE DEL NUEVO PROGRAMA:

- . Evaluación directiva y curso de desarrollo.

Cada estudiante que desee incorporarse al programa, tiene una entrevista con el deán en la que se evalúa su capacidad directiva. El curso sirve para que los estudiantes aprendan un método de evaluación y desarrollo de sus propias capacidades directivas. Su duración es de tres semanas.

Tal y como afirman Peters y Waterman (1989) las premisas de la dirección de empresas se están desbaratando: Los directivos deben hacer frente a la incertidumbre, mientras que los estudios de gestión se basan en la estabilidad. En opinión de Corsini, "hemos de luchar por liberarnos de nuestras costumbres². Las personas que han seguido un programa M.B.A. han de disponer de nuevos planteamientos que les obliguen a pensar de forma diferente, a utilizar marcos de inteligencia alternativos.

Deben tenerse en cuenta la intuición y los presentimientos, la comprensión experiencial, el mensaje de las emociones y, sencillamente, el conocimiento de que un razonamiento adecuado por sí mismo es insuficiente. Así es como se lleva a cabo la investigación que abre nuevos caminos. Así es como se construyen y verifican las nuevas teorías. Así es como creamos nuevos paradigmas y destruimos los antiguos (Corsini, 1993: 85).

* * * *

Un análisis somero de los nuevos planteamientos nos puede llevar a pensar en la gran distancia existente entre estas formulaciones y la realidad formativa de las Escuelas de Negocios en nuestro país.

Es relativamente sencillo explicar esta distancia. En primer lugar, las Escuelas españolas cumplen un explícito y satisfactorio papel en la formación de ejecutivos de empresas, cuyas expectativas no son cubiertas por la Universidad.

Es preciso dotar al recién licenciado de una ampliación y profundización de conocimientos, pero claramente enfocada a la práctica, al mundo laboral y a su integración al mismo.

No debe extrañarnos que las Escuelas de Negocios cubran este papel -en la mayoría de las ocasiones muy dignamente-, estructurando los currículos con materias prácticas, y centrados en la visión empresarial, fomentando aptitudes laborales básicas de las que, desgraciadamente, nuestros jóvenes titulados generalmente carecen.

Cubierto este objetivo, debemos afirmar que un Master "no da para más". Ni en tiempo, ni en profesorado, ni en medios, ni económicamente.

Se impone, por tanto, un salto cualitativo en el que la Universidad tiene su parte de protagonismo. Cubrir la formación laboral básica podría suponer cubrir la carencia básica de nuestros jóvenes titulados con lo que las Escuelas de Negocios podrían centrarse más en la impartición de las asignaturas consideradas "light".

En el mundo empresarial, hemos comentado anteriormente, existe, y cada vez más, un enfoque en la formación como desarrollo de capacidades. Hoy es la Formación Empresarial (formación interna o contratada exteriormente con programas diseñados a medida) la que está abriendo camino en este sentido.

Los proyectos europeos dejan, sin embargo, la puerta abierta a la esperanza. Una mayor interrelación Universidad-Empresa, un incremento de la formación internacionalizada puede generar la asunción por parte de la Universidad de su papel de formador de trabajadores altamente cualificados (además de su rol tradicional de formación de investigadores y/o profesores).

Socialmente, sin embargo, la situación es más compleja que lo enunciado en estas páginas. Una mayor y mejor formación laboral por parte de la Universidad puede generar un decremento de la demanda formativa en los postgrados o en los masters; lo que socio-económicamente puede llevar a un rechazo pleno por parte de las Escuelas de Negocios a dicha situación.

En última instancia (y en la perspectiva más optimista) nos podemos encontrar con un proceso darwinista en el que, a falta de demanda, únicamente sobrevivan las Escuelas mejor preparadas para afrontar el futuro reto.

Esto conlleva no sólo la aceptación de su nuevo papel formador, sino una adaptación a un nuevo mercado en el que la demanda sea menos cuantiosa pero más selectiva.

Ello conlleva, además, la plena toma de conciencia de las empresas de algunos de los conceptos expuestos en los capítulos anteriores del presente trabajo: La adopción de la flexibilidad como norma estratégica, la constante adaptación y remodelación de la empresa y, en definitiva, el deseo entusiasta de lograr un "capital humano" comprometido.

Por nuestra parte, pensamos que los cambios empresariales surgidos en los últimos años no se han trasladado a las Escuelas de Negocios.

No nos referimos únicamente a la inclusión en los currículos de las Escuelas de los acontecimientos sociales, políticos, ambientales, etc, o a que no se estudie de una forma consciente, y didácticamente planteada, el entorno turbulento en el que nos movemos.

Aludimos a que las Escuelas de Negocios, consideradas como Empresa, mantienen unas rígidas estructuras ancladas en los planteamientos clásicos, exitosos en el pasado, no habiendo sido renovados, o mejor aún, no "revolucionándose" como empresa.

Por tanto, de acuerdo a lo indicado por Porter y Mc.Kibbin (1988) no han adaptado su producto a las nuevas necesidades del mercado.

LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS



RAQUEL GRECIANO BALSALOBRE

Tesis doctoral presentada en el Departamento
de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación de la Universidad Complutense de
Madrid

Director: Dr. D. Domingo J. Gallego Gil

Tutora: Dra. D^a. María Teresa Díaz Allué

I N D I C E

	<u>Pág</u>
3ª PARTE: ESTUDIO EMPIRICO	296
 VII. INVESTIGACION SOBRE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS	 297
1. Formulación del problema de investigación	298
2. Objetivos de la investigación	299
3. Criterios de valoración a seguir	300
4. Metodología e instrumentos de medida	302
5. Descripción del estudio	305
6. Análisis de factores considerados	313
6.1. Factores de base	313
6.2. Factores relacionados con la calidad de la educación y los principios formativos básicos	314
6.3. Factores relacionados con la propia estrategia empresarial	320
7. Conclusiones del análisis de los datos	329
 VIII. ANALISIS DE LAS OFERTAS DE EMPLEO PUBLICADAS EN LOS SUPLEMENTOS DOMINICALES DE DOS DE LOS DIARIOS ESPAÑOLES DE MAYOR TIRADA	 338
1. Introducción	339
2. Análisis de las ofertas de empleo publicadas en la prensa nacional	347
3. Conclusiones del análisis de los datos	371
 4ª PARTE: ELABORACION PERSONAL DE DOS MODELOS EVALUADORES	373
 IX. MODELO EVALUADOR DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS A TRAVES DE UN ENFOQUE AUDITOR	 374
1. Introducción	375
2. Justificación del modelo auditor elaborado	379
2.1. Diseño de un modelo auditor de la evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	380

X.	MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS	415
1.	Introducción	416
2.	Justificación del modelo ex-post-facto elaborado	419
2.1.	Diseño de un modelo ex-post-facto de evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	422
2.2.	Hoja de cálculo y ponderaciones del instrumento de medida elaborado	436
	CONCLUSIONES	464
1.	Conclusiones del estudio	465
2.	Limitaciones	472
3.	Nuevas líneas de investigación que se derivan del estudio	474
	BIBLIOGRAFIA	480
	ANEXOS	500
1.	Carta y cuestionario remitido a la Dirección de Personal de las empresas afiliadas a AEDIPE	501
2.	Resultados estadísticos del cuestionario remitido a la Dirección de Personal	509
3.	Análisis estadístico de las ofertas de empleo publicadas en los suplementos dominicales de dos de los diarios españoles de mayor tirada	535
4.	Modelo ex-post-facto de evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	549
4.1.	Estructura de la hoja de cálculo para la realización de las simulaciones	550
4.2.	Aplicación de la simulación al Modelo 1	556
4.3.	Aplicación de la simulación al Modelo 2	582
4.4.	Aplicación de la simulación al Modelo 3	608
5.	Carta y cuestionario remitidos a los directores de las principales escuelas de negocios españolas	634
6.	Cuestionario elaborado para ser remitido a alumnos que se encuentran realizando en la actualidad un master o que lo han finalizado en el pasado cercano	643

VII. INVESTIGACION SOBRE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

297

VII.1. Porcentaje de directivos de la empresa en posesión de un M.B.A. en función del tamaño de la empresa encuestada	310
VII.2. Porcentaje de respuestas en función del cargo que el encuestado ocupa en la empresa	310
VII.3. Porcentaje de respuestas en función del tipo de empresa encuestada	311
VII.4. Porcentaje de respuestas en función de la antigüedad en España de la empresa	312
VII.5. Porcentaje de respuestas en función de la antigüedad del grupo matriz	312
VII.6. Opinión sobre las once escuelas de negocios encuestadas	313
VII.7. Grado de hincapié de las escuelas en diferentes factores considerados	315
VII.8. ¿Qué deben ofrecer los cursos master a los directivos del futuro?	317
VII.9-1. ¿Qué deben ofrecer los cursos master a los directivos del futuro?	318
VII.9-2. ¿Qué deben ofrecer los cursos master a los directivos del futuro?	319
VII.10. Comparación entre lo ofertado por las escuelas actualmente y lo deseable para el futuro	320
VII.11. Porcentaje de personas en posesión de un M.B.A. en la propia empresa encuestada. Importancia de la posesión del M.B.A. en la empresa. ¿Es importante un M.B.A. recibir mayores salarios?	321
VII.12. ¿Qué han adquirido en su formación los M.B.A. para superar al resto?	323
VII.13. El estudio de un master facilita el desarrollo de diferentes destrezas consideradas	324
VII.14. ¿Es determinante para contratar a un M.B.A. una serie de características consideradas?	325
VII.15-1. ¿Es determinante para contratar a un M.B.A. una serie de características consideradas?	326
VII.15-2. ¿Es determinante para contratar a un M.B.A. una serie de características consideradas?	326
VII.16. Comparación entre las destrezas poseídas por un M.B.A. y las destrezas requeridas por la empresa para su contratación	328
VII.17. Comparación entre lo ofertado por las escuelas actualmente y lo requerido por los alumnos	328
VII.18. Comparación entre lo que deben ofrecer las escuelas en el futuro y lo que demanda la empresa	329

VIII. ANÁLISIS DE LAS OFERTAS DE EMPLEO PUBLICADAS EN LOS SUPLEMENTOS DOMINICALES DE DOS DE LOS DIARIOS ESPAÑOLES DE MAYOR TIRADA

338

VIII.1. Lo que las empresas demandan	340
VIII.2. Demanda de titulaciones por sectores económicos	342
VIII.3. Análisis comparativo de la demanda de M.B.As en relación con el total de ofertas	348

VIII.4.	Titulaciones requeridas a cada M.B.A. por las distintas ofertas de empleo	349
VIII.5.	Ofertas de empleo para los M.B.As. en los dos periódicos considerados	350
VIII.6.	Análisis de ofertas de empleo atendiendo a los meses del año considerados	351
VIII.7.	Relación de semanas al mes en las que los periódicos considerados no publican ofertas de empleo para los M.B.As.	352
VIII.8.	Idiomas. Importancia concedida de acuerdo a empleadores	353
VIII.9.	Empleos que requieren un doble conocimiento de idiomas	354
VIII.10.	Requerimientos de informática en las empresas	355
VIII.11-1.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Económicas	357
VIII.11-2.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Económicas	357
VIII.12.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Empresariales	358
VIII.13.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados en Derecho	359
VIII.14.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los titulados en Ingeniería	361
VIII.15.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los titulados que más abajo se detallan	361
VIII.16-1.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	364
VIII.16-2.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	364
VIII.16-3.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	365
VIII.16-4.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores	366
VIII.16-5.	Conocimientos y áreas de trabajo requeridos a los licenciados Superiores con conocimientos de Marketing	367
VIII.17.	Requerimientos de experiencia laboral en las empresas	368
VIII.18.	Salarios ofertados por las empresas a los M.B.As.	370
VIII.19.	Edad máxima y edad mínima requerida a los M.B.As.	370

IX. MODELO EVALUADOR DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS A TRAVES DE UN ENFOQUE AUDITOR

374

IX.1.	Modelo de auditoría aplicado a una Escuela de Negocios	381
IX.2.	Modelo explicativo de la eficacia global	390
IX.3.	Modelo de rendimiento de las instituciones de educación superior y de sus unidades	412

X. MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

415

X.1.	Componentes básicos del modelo ex-post-facto de evaluación de la formación impartida en las escuelas de negocios	418
X.2.	Forma básica de obtención de datos del modelo ex-post-facto de evaluación de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios	421
X.3.	Sistema de ponderación utilizado en el Modelo 1	438
X.4.	Pesos concedidos a las distintas partes del modelo (Modelo 1)	439
X.5.	Pesos del conjunto de sectores (M.1)	440
X.6.	Sistema de ponderación utilizado en el Modelo 2	441
X.7.	Pesos concedidos a las distintas partes del modelo (Modelo 2)	442
X.8.	Pesos del conjunto de sectores (M.2)	443
X.9.	Sistema de ponderación utilizado en el Modelo 3	444
X.10.	Pesos concedidos a las distintas partes del modelo (Modelo 3)	445
X.11.	Pesos del conjunto de sectores (M.3)	446

VOLUMEN II

3ª PARTE: ESTUDIO EMPIRICO

**VII. INVESTIGACION SOBRE LA CALIDAD DE LA
FORMACION IMPARTIDA EN LAS
ESCUELAS DE NEGOCIOS**

1. FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Analizados los antecedentes descritos en capítulos anteriores, el problema científico que se plantea, puede definirse como sigue:

Una formación de postgrado, tal y como es entendida e impartida por las Escuelas de Negocios en España, ¿capacita a los alumnos para una ejecución satisfactoria en un puesto de trabajo? ¿Es la formación adquirida en los cursos para post-graduados realmente funcional?

Este macroproblema, a su vez, se descompone en tres subproblemas cuyo planteamiento es el siguiente:

a) Punto de vista del alumno.

¿Le sirve esa formación para enfrentarse a su futura profesión con mayor seguridad y eficacia? ¿Concuerdan los objetivos mínimos que debe dominar con aquellos contenidos con los que tendrá que enfrentarse en su puesto de trabajo?

b) Punto de vista del mercado de trabajo.

¿La formación es realmente funcional en el sentido de capacitar al alumno para afrontar nuevos retos profesionales? ¿Responde a necesidades sociales y a la demanda real existente en el mercado de trabajo? ¿Se adecua a necesidades sociales?

c) Punto de vista sociolaboral.

¿Es realmente dicha formación eficiente? ¿Cuáles son los criterios de coste-rendimiento?

En el contexto de centros docentes dentro del marco del sistema educativo no formal, existe un consenso social que se define en las siguientes dos dimensiones:

. Un curso postgrado capacita profesionalmente al futuro directivo. Existe la presunción de que una formación de calidad es una garantía de futuro para el desarrollo empresarial en un mundo en continua evolución y cambio.

. Los cursos responden al contexto social ("expectativas de calle"). ¿Están las escuelas a la altura de los procesos de transformación que se están llevando a cabo en la sociedad?

Ello implica una gran variabilidad en la forma en que se trata de formar "alternativamente", derivada de la existencia de diferentes tipos de centros de enseñanza, diferencias en los contenidos, en el método, en la duración de los estudios, en el título otorgado, en el nivel de especialización, etc.

Se analizará también cómo en el ámbito de los centros privados existe una cierta anarquía al no tener más control que las demandas del mercado. Hasta ahora, puede utilizarse casi indiscriminadamente el título de master, cualquiera que sea la duración, seriedad y nivel de los estudios que se imparten.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

El objetivo del presente trabajo es, por lo expuesto, triple:

1. Determinar la calidad formativa de las Escuelas de Negocios.

Este objetivo contempla únicamente la valoración de la calidad "per se", no considerando las implicaciones sociales (o aceptación socio-laboral) de dicha formación.

Para la satisfacción de este objetivo, consideramos el análisis y valoración de la Calidad en los tres parámetros clásicos de Investigación Educativa:

- 1.1. Calidad respecto a medios y métodos: Calidad de PROCESO.
- 1.2. Calidad respecto a la formación resultante (nivel de conocimientos, habilidades o aptitudes adquiridos): Calidad de RESULTADO.
- 1.3. Calidad respecto al planteamiento inicial de la Formación (currículum, programación, planificación, medios-recursos...): Calidad de INPUT.

La cumplimentación de este objetivo, para poder evaluar la Calidad en estos tres parámetros, exige previamente la construcción de un adecuado instrumento de medida. Suponiendo esta elaboración un subobjetivo previo al primer objetivo.

2. Determinar hasta qué punto las Escuelas de Negocios han conseguido atender la demanda social de formación de postgrado. Independientemente de la calidad interna de la formación impartida, se trata de averiguar si las escuelas responden a la demanda planteada.

A través de una investigación exploratoria se verificará la aceptación de los planteamientos y resultados que obtienen las escuelas en las corrientes de opinión del mundo sociolaboral más significativas, procurando determinar expectativas y tendencias de futuro así como análisis críticos del pasado.

3. Determinar cuál es la aceptación real de la formación de postgrado en la realidad sociolaboral actual. Supone una validación y contrastación empírica de los resultados encontrados en el apartado anterior.

3. CRITERIOS DE VALORACION A SEGUIR

La formulación operativa del problema y los objetivos nos lleva a plantear tres líneas de investigación paralelas:

1. Análisis de la Calidad "per se".

Esta línea comienza con la elaboración de la metodología apropiada de investigación. Ello requiere analizar los modelos clásicos de investigación en Calidad Educativa y adaptarlos a la realidad objeto de nuestro problema. Como se ha comentado en otro lugar del presente trabajo, existen gran cantidad de métodos, técnicas y herramientas destinadas a evaluar la calidad en entornos distintos al nuestro, la mayor parte de ellos en formación reglada (EGB, BUP...).

La formación laboral-profesional, aun habiendo sido de menor interés para los investigadores educacionales, también cuenta con un más que aceptable acervo de tecnología/metodología. En nuestro caso, en formación de postgrado, el panorama es desolador: prácticamente no existen modelos conceptuales de valoración ni de instrumentación para la recogida de información; la contrastación de dichos modelos o instrumentos con la realidad empírica es inexistente.

La primera tarea consiste, por tanto, en la elaboración de instrumentos de recogida de datos; la segunda en la elaboración de modelos de interpretación; la tercera en la constatación de la validez o adecuación de dichas herramientas para la valoración de la Calidad "per se", y sólo en última instancia en la aplicación a la realidad y la obtención de conclusiones.

La elaboración de esta tecnología constituye, pues, el corazón del trabajo en este primer objetivo y se contempla más detalladamente en el apartado referido a instrumentos.

Valga decir aquí que para la elaboración de los instrumentos de medida se ha revisado la literatura existente respecto a evaluación de calidad en los campos más trillados por la investigación, deduciendo de este análisis previo la necesidad de adoptar dos modelos de investigación:

Un modelo de auditoría, basado en investigaciones realizadas en el mundo empresarial, actualmente en uso, y un modelo ex-post-facto tomado de investigaciones previas en el mundo de la docencia.

2. Establecimiento de un criterio evaluador descriptivo de las corrientes de opinión predominantes en el mercado sociolaboral respecto a la adecuación de la respuesta de las escuelas de negocios a la demanda social existente.

La elaboración de este criterio resulta una de las más arduas tareas por cuanto hay que determinar previamente:

- Cuál es la demanda social existente
- Cuál es la respuesta ofrecida por las escuelas
- Cuál es la aceptación o valoración de esta respuesta por parte de los líderes de opinión del mercado socio-laboral; y lo más importante:
- Cuál es el criterio a seguir, es decir, cuál debe ser considerado como colectivo valorador de esta respuesta. Este colectivo debe responder a los siguiente criterios:
 - . Imbricación en el el mercado de la selección-contratación laboral
 - . Conocedor profundo de las necesidades actuales y futuras del mercado y del mundo empresarial
 - . Capaz de crear y exponer los propios criterios
 - . Capaz, por último, de sugerir, influir y crear una corriente de opinión social

En la descripción de los instrumentos para este objetivo, se explicitan las respuestas a estos criterios.

3. Reflejo de la formación post-grado en la realidad laboral actual de nuestro país.

Supone la contrastación empírica de la aceptación actual y real de la formación. Supone también la validación o no de las valoraciones realizadas en el apartado anterior.

Estas tres líneas de investigación son por tanto complementarias y se validan unas a otras. No es suficiente para establecer la calidad de la formación una sola de ellas. Cada línea encuentra su validación, su confirmación o su refutación, así como las explicaciones a las desviaciones en las otras dos, formando un todo conceptual compuesto de tres elementos independientes pero indisolubles.

4. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las líneas de investigación seguidas a lo largo del presente estudio son las siguientes:

PRIMERA LINEA DE INVESTIGACION:

Derivados de análisis previos, se ha optado por la elección de dos modelos de recogida de datos e interpretación que determinan los instrumentos a utilizar:

MODELO DE AUDITORIA:

El estudio y análisis de las investigaciones realizadas sobre eficacia organizacional y docente (Castejón, 1993; Coopers & Librand, 1984; Frackmann, 1991; De Miguel, 1991; Neave, 1991; Pérez Juste y Martínez Aragón, 1990; entre otros) contempla la necesidad de emplear la metodología de AUDITORIA, aunque, eso sí, adaptada a nuestro propósito.

Así, hemos elaborado un instrumento que interpreta la realidad de las escuelas a través de una auditoría administrativa, una auditoría de eficiencia y una auditoría de eficacia, para finalizar emitiendo un dictamen sobre la calidad de las enseñanzas impartidas en la escuela a considerar.

MODELO EX-POST-FACTO:

Paralelamente, la investigación sobre calidad y eficacia docente (Escotet, 1984; García Hoz, 1975; Mc. Donald, 1991; De Miguel, 1991); Mora, 1991a; De la Orden, 1988; Sizer, 1991; Spee, 1991) sugiere una gran variedad de modelos evaluativos. Adaptándolos a nuestro propósito concreto, se ha elaborado un modelo con 55 indicadores y 219 ítems.

Para la obtención de los resultados ha sido necesaria la realización de diversas simulaciones en ordenador (anexo 4). Así, se ha logrado un modelo que nos permite valorar la calidad tanto respecto a datos de entrada, como de proceso y de producto.

SEGUNDA LINEA DE INVESTIGACION:

Bien podíamos haber elegido aquí un diseño experimental clásico en el que se valorara la ejecutoria de un grupo de profesionales antes y después de la realización de un curso de postgrado, para luego compararlo con un grupo de control.

Sin embargo, creemos que, en nuestro caso, no debemos ignorar la realidad social en la que se inserta la formación de postgrado.

Por ello, con el fin de comprobar empíricamente algunas de las hipótesis ya mencionadas, se diseñó un cuestionario dirigido a Jefes y Directores de Personal.

El objetivo principal del mismo consistió en constatar empíricamente el valor real que aportaba la posesión de un Master en el mercado laboral. Dado que el colectivo encuestado se erige como grupo de "posibles futuros empleadores", su opinión sobre la calidad y utilidad del "background" de formación que adquieren en las Escuelas de Negocios los titulados por las mismas es especialmente significativa.

Debido al tipo de diseño que nos ocupa, en este trabajo, empleamos el método de investigación por encuesta; esto es, el **cuestionario** (como método reactivo de escalas de alternancia fija) será el instrumento que nos permita llevar a cabo la recogida de los datos.

"La investigación por encuesta es una rama de la investigación social científica; estudia poblaciones grandes y pequeñas mediante la selección y análisis de muestras para descubrir la frecuencia, distribución e interrelaciones de las variables psicológicas y sociológicas" (Kerlinger, 1984: 289).

La encuesta es un método flexible que permite recoger numerosa y abundante información de diversos ámbitos de una población: creencias, actitudes sociales y personales, entre otros, aunque en ocasiones la extensión de la información buscada suele lograrse en detrimento de la profundidad.

La labor más difícil será especificar y clarificar el problema; para ello, las preguntas específicas se dirigirán a los distintos aspectos del problema.

Complementariamente al método de investigación por **encuesta**, la **observación directa** y la **entrevista** pueden ser útiles para realizar un sondeo de opinión a los interesados. Esto es útil en la medida en que sus resultados pueden conducir a un replanteamiento de los cuestionarios a utilizar en la segunda fase, o en el mejor de los casos, arrojan datos de opinión relevantes sobre la situación real del problema.

El cuestionario es un conjunto de documentos a contestar o a adherirse a ellos (inventario). La respuesta puede ser de tipo dicotómica (SI-NO) o de tipo elección de un grado entre varios propuestos; nosotros hemos optado por las de tipo de elección. Sin embargo, aquí utilizaremos también reactivos de finalidad abierta; a los sujetos se les restringirá lo mínimo en las contestaciones y en su expresión con el fin de obtener una mayor riqueza de datos.

Otro tipo de instrumentos que también pueden servir de apoyo serán las actas de evaluación, las programaciones del profesorado, los inventarios de medios y recursos, estudios de casos, informes de grupos, que no se pueden considerar en sí mismos como instrumentos formales pero que son de gran ayuda para la recopilación de información.

Los criterios que nos han llevado a la construcción de los instrumentos han sido:

- . Que sean funcionales, es decir, que su cumplimentación permita obtener las respuestas posibilitadoras adecuadas a la hora de obtener la información básica.
 - . Que los datos obtenidos sean relevantes, es decir, no obtener detalles mínimos que no nos permitirían juzgar un centro de este nivel.
 - . Que su cumplimentación sea rápida. La duración máxima adecuada para los distintos cuestionarios no debe ser superior a 45 minutos.
 - . La valoración de cada ítem se realiza sobre una escala de 6 (del 1 al 6), estando excluido el 0, el cual está reservado exclusivamente a la ausencia total.
- Se ha preferido la utilización de esta escala frente a la de 1 a 5 para evitar la "posible tendencia al término medio".
- . Que permita el obtener unos criterios lo suficientemente amplios que nos autoricen a expresar de manera aproximada lo más real posible la calidad del centro, sus enseñanzas y de los distintos factores que convergen en la enseñanza postuniversitaria.
 - . Que sea realista y acorde con las necesidades tanto académicas como profesionales.

En lo que respecta a la **muestra**, la primera dificultad con que nos encontramos, consistió en delimitar su alcance. El Universo está bien definido: todo contratador actual de personal titulado de aquellas empresas afiliadas a AEDIPE (Asociación Española de Directores de Personal); específicamente responsables de departamentos o divisiones de Personal o Recursos Humanos.

La elección de la muestra no resultó tan fácil, viniendo determinada más por criterios derivados de disponibilidad de acceso al colectivo que por valores intrínsecos a la metodología a seguir.

Paradójicamente, la elección de la misma resultó especialmente acertada si consideramos que los miembros de AEDIPE componen en la realidad socioeconómica de nuestro país la corriente de opinión más influyente en el ámbito de los Recursos Humanos, constituyéndose por sí mismos en líderes de opinión.

Para ello, se estructuró el cuestionario como una herramienta de recogida de datos que contemplaran todos los factores relevantes para los propósitos del trabajo.

TERCERA LINEA DE INVESTIGACION:

Dado el propósito de esta tercera línea, la metodología e instrumentación es relativamente simple. Su objeto es la contrastación de los resultados obtenidos con el grado de aceptación real en el mercado de trabajo de la formación de postgrado.

Se ha optado por obtener la información directamente de uno de los principales indicadores del movimiento del mercado laboral en nuestro país, en lo que a nuestro propósito investigador se refiere: la contratación de personal ejecutivo y/o directivo cualificado que está en posesión de un master. Este indicador es el de la inserción de anuncios de oferta de empleo en prensa, en dos de los medios de sociológicamente mayor implantación en nuestro país: Nuevo Trabajo de ABC y Ofertas de Empleo de El País.

La metodología se basa en una recopilación simple de los datos y su posterior análisis con la consiguiente elaboración de ratios.

5. DESCRIPCION DEL ESTUDIO

En el mes de enero/febrero de 1994 se realizó el primer estudio de campo por medio de un cuestionario dirigido a la Dirección de Personal y/o de Recursos Humanos de Personal de 950 empresas afiliadas a A.E.D.I.P.E. (Asociación Española de Directores de Personal) para obtener información sobre la calidad de la educación ofrecida por las más relevantes Escuelas de Negocios españolas, tal y como la perciben los responsables de contratación de personal de las empresas españolas. El cuestionario (ver anexo 1) se dividió en tres grandes apartados:

1. FACTORES DIRECTAMENTE RELACIONADOS CON LA CALIDAD DE LA EDUCACION Y LOS PRINCIPIOS FORMATIVOS

En este apartado se recogieron aquellos elementos de partida que sirvieron para enmarcar la opinión de cada encuestado de este tipo de formación de postgrado. Así, las cuatro preguntas de que consta hacen alusión a la calidad genérica de la formación impartida por estos centros, a una posible clasificación de las escuelas más conocidas en nuestro país, así como a la consideración de una serie de principios básicos que rigen las normas de actuación y formación de las empresas y que se pidió fueran evaluadas por el encuestado.

La última pregunta de este bloque hace referencia a la evolución de las escuelas en el futuro y a los cambios que deben realizar en su oferta para la supervivencia en un entorno competitivo.

En el análisis de datos posterior, las dos primeras preguntas fueron útiles como demarcación, mientras que las dos segundas fueron analizadas independientemente y relacionamente, de tal forma que arrojaron índices de puntuaciones sobre la oferta actual, la oferta futura y las comparaciones y evoluciones sobre una y otra.

2. FACTORES REFERIDOS A LA ESTRATEGIA EMPRESARIAL ESPAÑOLA ACTUAL

Este apartado constituyó el núcleo del cuestionario. Una vez delimitadas las opiniones genéricas del encuestado sobre el entorno formativo, se centra en la consideración de factores específicos referidos a la importancia de esta formación de post-grado en la propia empresa encuestada.

Consta de cinco cuestiones. Partiendo de la pregunta abierta de cuántos directivos en la empresa poseen un M.B.A., se avanza en la consideración de hasta qué punto su posesión les permite una mayor movilidad a puestos de mayor responsabilidad directiva. En función de la importancia concedida en la empresa a esta segunda cuestión, se deja como opción abierta al encuestado responder al porqué de la importancia, señalando las destrezas que han adquirido en su formación que les ha hecho optar a la ascensión a puestos directivos con una rapidez mayor que aquellos que no poseen este título de postgrado.

Esta cuestión y la siguiente, referida a la importancia concedida en la empresa a la percepción de mayores salarios para los M.B.A. ofrecen el punto de vista de la empresa consultada en lo referente a movilidad y nivel salarial, en comparación a aquellos titulados superiores sin estudios de tercer ciclo.

Los criterios de la institución se completan con las dos últimas preguntas de este apartado, las cuales hacen referencia a la importancia de una serie de destrezas señaladas a la hora de su contratación y a la hora del desempeño correcto en su puesto de trabajo.

Aunque se ofrecen una serie de ítems que el encuestado debe valorar, también se le da opción a señalar y puntuar aquéllos que considere importantes y que no han sido contemplados.

3. DATOS DE IDENTIFICACION DE LA EMPRESA.

Consta de cuatro apartados en los que, con fines de optimizar la posible generalización de resultados del cuestionario, se pide al encuestado indique el número de empleados de la empresa, el tipo de empresa, el cargo que ocupa en la misma y la antigüedad de la institución tanto en España como la del grupo matriz.

Excepto en el caso de las preguntas abiertas en las que el encuestado manifestó su opinión sobre aspectos no considerados en el cuestionario, el resto de las cuestiones se abordó considerando una escala de 1 a 6. Se eligió este tipo de escala frente a la de 1 a 10 para evitar la dispersión de las puntuaciones. Se evitó la utilización de una escala 1 a 5 por los temores a que ante opiniones de los encuestados "ni buenas ni malas" hacia los factores considerados, las respuestas se situaran "en el término medio 3".

Unicamente en las dos preguntas en las que se consideraba la importancia de la posesión de un M.B.A. para la movilidad a puestos de responsabilidad superior, y la importancia de la posesión del mismo para recibir mayores salarios en el futuro, se eligió una escala 1 a 4, de tal forma que se comprobó la "mucho", "cierta" "poca" y "nada" importancia del mismo, grados que por la propia naturaleza de las cuestiones, nos resultaban suficientes para el análisis, sin necesidad de llegar a una graduación en base a seis opciones.

Para la elaboración del cuestionario y su estructuración en las partes comentadas más arriba, se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

El análisis de la bibliografía existente sobre el proceso de elaboración de cuestionarios así como los elementos a considerar la formación directiva de postgrado (Alcina, 1994; Antoñanzas, 1992; Bertojo, 1992; Bueno, 1987; González Montes, 1993; Greciano, 1991; Hornillos, 1993; Martínez, 1994b; M.E.C., 1979; M.E.C., 1989; De Miguel, 1988a; Olson, 1984; Tárrago, 1994), sirvió para la elaboración del primer borrador del cuestionario, el cual se dividió en los tres apartados de que constaría finalmente:

- . Datos genéricos sobre la calidad de la formación impartida por las principales escuelas de negocios de nuestro país.
- . Análisis específico de la situación formativa en cada una de las empresas consultadas.
- . Datos de identificación.

Una vez preparado este primer borrador, se procedió a la validación del cuestionario. El método utilizado fue el de la consulta a expertos. Se testó la opinión del siguiente colectivo:

- . 2 consultores de empresa, expertos en formación.
- . 2 directivos de entidades formativas, especializadas en la formación de postgrado.
- . 2 profesores universitarios, especializados en formación directiva.
- . 2 economistas de la rama actuarial, expertos en tratamiento estadístico y en análisis de encuestas.
- . 2 directores de recursos humanos de las empresas consultadas en el cuestionario.

No debe olvidarse que en todo proceso investigador debe considerarse tanto la validez interna como la externa. La interna implica el control adecuado de todos los elementos que influyen en el experimento. "Es el requisito mínimo necesario para hacer que los resultados del experimento sean interpretables en términos de control, medición, análisis y procedimientos" (Escotet, 1984: 43). La validez interna puede verse amenazada por la historia ocurrida a los sujetos en el transcurso del tratamiento, la propia maduración, la regresión estadística, etc.

La validez externa se refiere a la generalización de los resultados obtenidos y basados en un grupo a la población de donde procede.

Con las opiniones, datos y modificaciones aportadas por este grupo de expertos, el cuestionario fue revisado y perfeccionado, hasta alcanzar la forma y estructura en que fue remitida a las más de 900 empresas asociadas a A.E.D.I.P.E.

Los resultados arrojados por el cuestionario nos permitieron dar respuesta a los tres interrogantes básicos que justificaron su elaboración:

- . Conocer la opinión de las empresas consultadas, a las que se supone una gran sensibilidad formativa, sobre la calidad de la enseñanza ofertada por las principales escuelas de negocio españolas.
- . Analizar los principios formativos básicos sobre los que, según sus opiniones, debe basarse una enseñanza de calidad.

- . Establecer las posibles conexiones y el grado de las mismas (si las hubiere) entre las enseñanzas impartidas por las escuelas de negocios y las demandas reales existentes en el mercado laboral español.

El análisis al que fueron sometidos los datos arrojados por las contestaciones al cuestionario fue el siguiente:

- . Identificación y registro de un total de 103 variables (factores componentes del total de las 13 preguntas de que constaba el cuestionario).
- . Todas las variables fueron sometidas a un análisis descriptivo, en el que se hallaron la media, la desviación típica y la varianza de cada una de ellas.
- . En un tercer momento, se procedió al análisis de interrelaciones, es decir, a hallar la correlación entre cada variable y el resto de las mismas, hallando su significatividad en pruebas de dos colas al 0.1 y al 0.01 (los resultados de este análisis se encuentran en el anexo 2). El paquete informático-estadístico utilizado en el análisis fue el S.P.S.S. P.C.

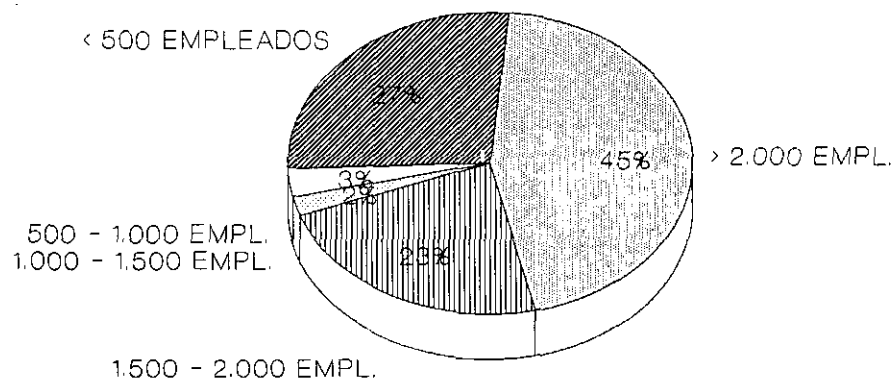
Con estos datos, se procedió a la elaboración de perfiles referentes a cada una de las preguntas; dichos gráficos acompañan el análisis descriptivo que desarrollamos a continuación.

- . Otro paso más del análisis consistió en el cruce de los datos con respecto a las variables de identificación: El porcentaje de respuestas de cada grupo considerado nos sirvió para establecer las diferencias de criterio en lo que respecta a la formación según el grupo base considerado.

Esquemáticamente, los principales datos cuantitativos del trabajo de campo son los siguientes:

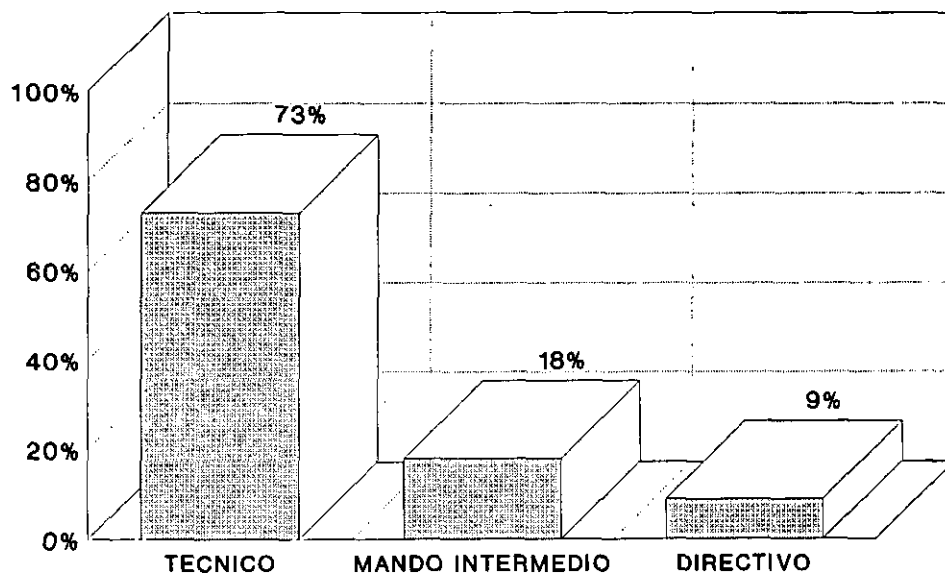
- Se identificaron, registraron y analizaron estadísticamente un total de 103 variables.
- El índice de respuesta fue del 7%, lo que supone un total de 67 empresas.
- El tamaño de las empresas que respondieron en función del número de empleados es como sigue (figura VII.1):
 - . 45% de empresas con más de 2.000 empleados
 - . 27% de empresas con menos de 500 empleados
 - . 23% de empresas entre 1.500 y 2.000 empleados
 - . 3% de empresas entre 500 y 1.000 empleados
 - . 2% de empresas entre 1.000 y 1.500 empleados
- El 73% de los encuestados que contestaron desempeñan un puesto técnico en la empresa, frente al 18% por parte de mandos intermedios y al 9% de directivos (figura VII.2).

PORCENTAJE DE DIRECTIVOS DE LA EMPRESA EN POSESION DE UN M.B.A. EN FUNCION DEL TAMAÑO DE LA EMPRESA ENCUESTADA



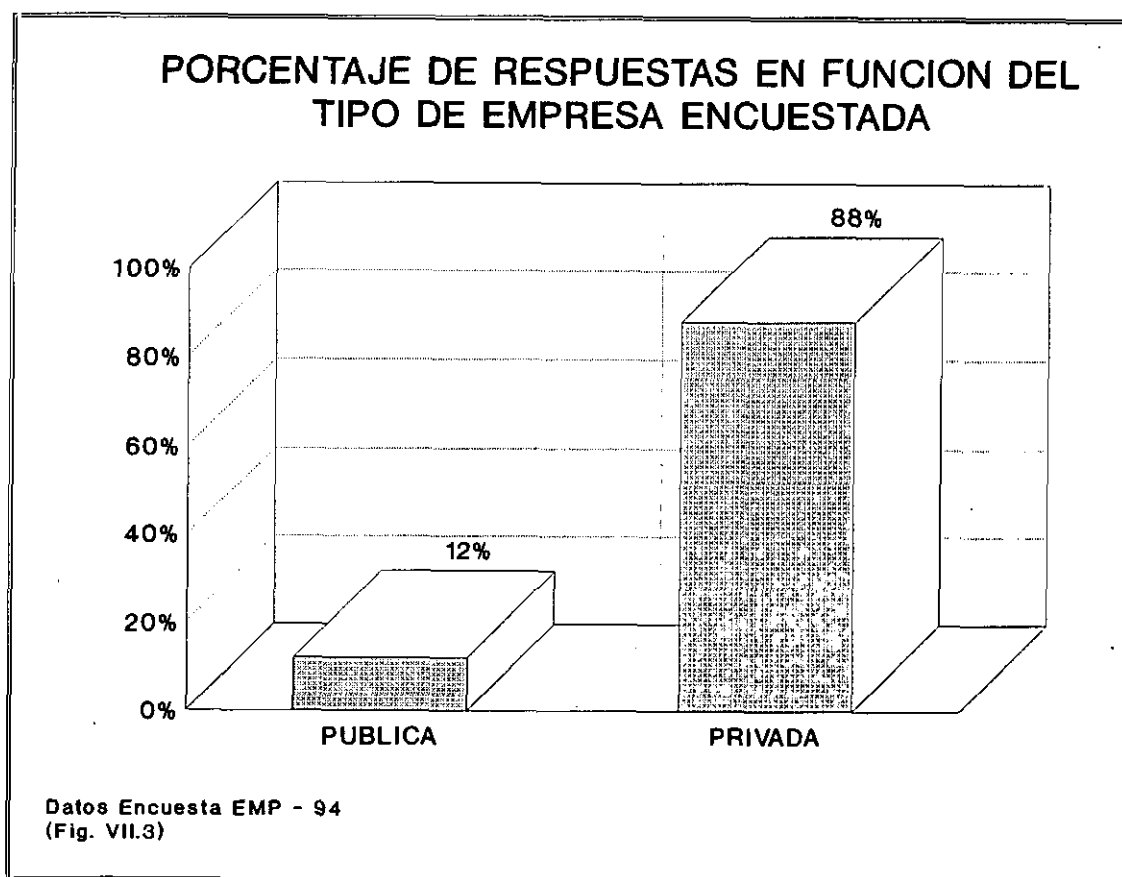
Datos Encuesta EMP - 94
(Fig. VII.1)

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN FUNCION DEL CARGO QUE OCUPA EN LA EMPRESA ENCUESTADA



Datos Encuesta EMP - 94
(Fig. VII.2)

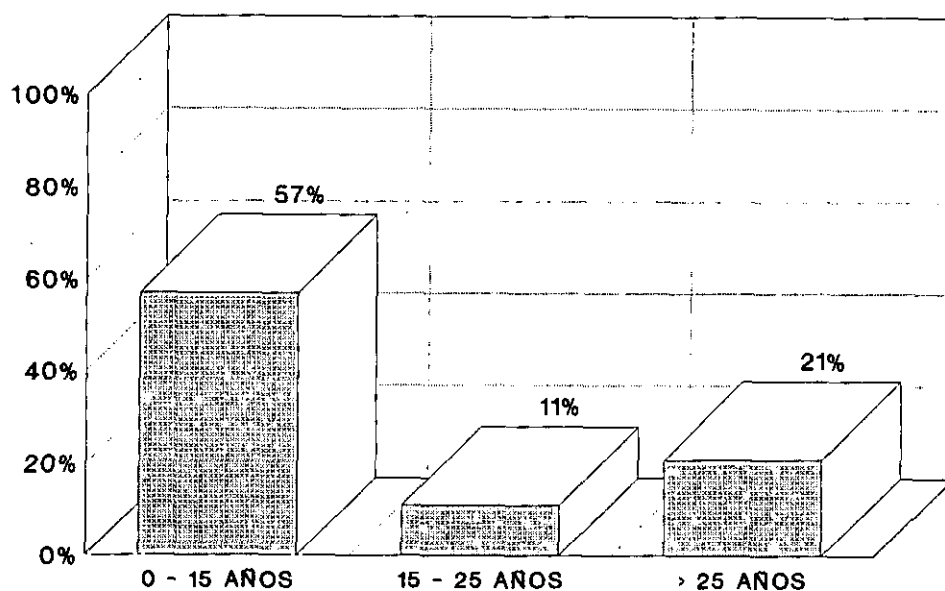
- Del total de respuestas, el 88% provenían de la empresa privada y tan solo el 12% de la pública (figura VII.3).



- La antigüedad de la empresa en España era de menos de 15 años en el 57% de los casos, frente al 11% que se sitúa entre 15 y 25 años y el 21% con más de 25 años; estos datos reflejan porcentajes similares cuando nos referimos a su grupo matriz (figura VII.4 y VII.5).

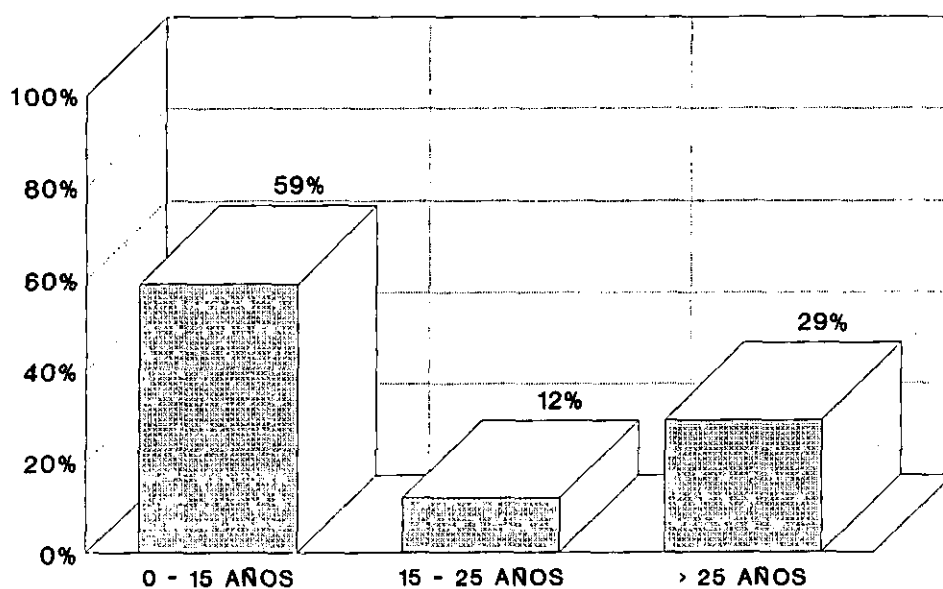
Nos parece importante destacar aquí que, en función de los grupos que contestaron, parece existir una mayor inquietud entre las "jóvenes empresas" por los temas de formación, así como una mayor sensibilidad del personal no estrictamente directivo perteneciente a empresas privadas.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN FUNCION DE ANTIGÜEDAD EN ESPAÑA DE LA EMPRESA



Datos Encuesta EMP - 94
(Fig. VII.4)

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN FUNCION DE ANTIGÜEDAD DEL GRUPO MATRIZ



Datos Encuesta EMP - 94
(Fig. VII.5)

6. ANALISIS DE FACTORES CONSIDERADOS

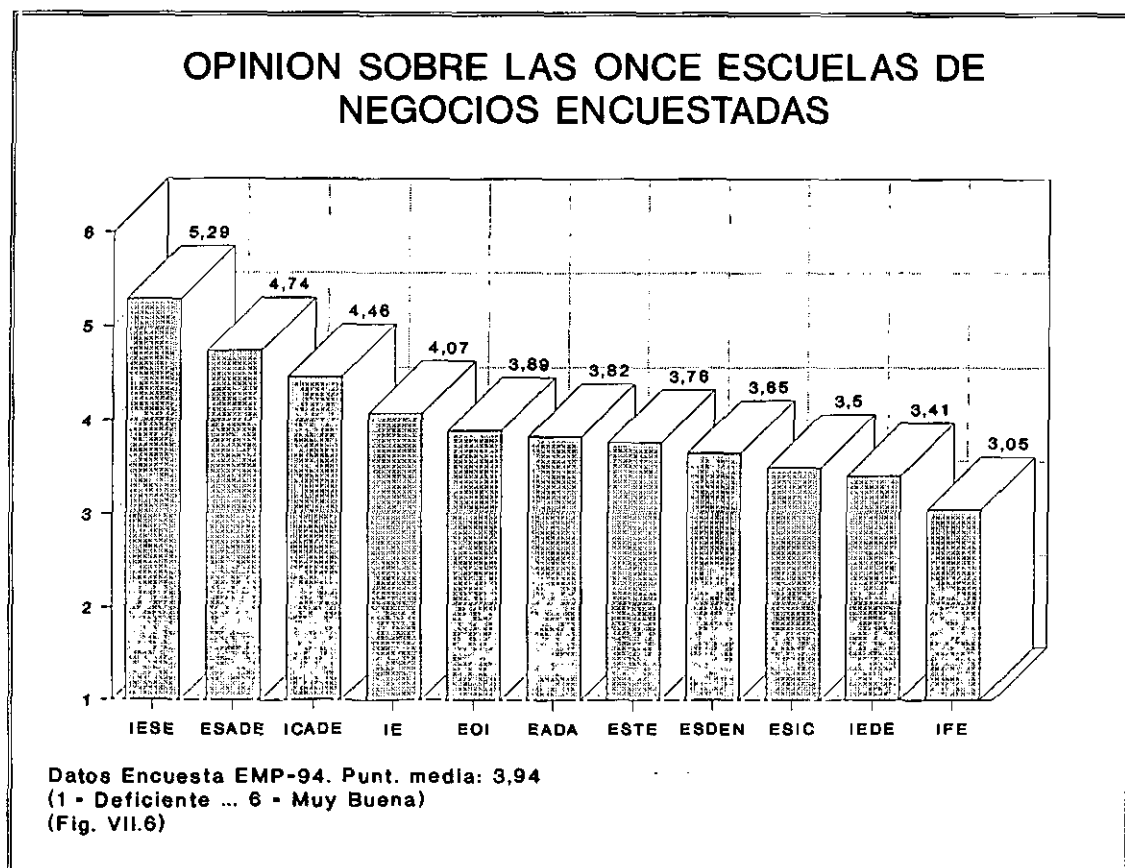
Comentamos brevemente, a continuación, las conclusiones más significativas del análisis de datos efectuado.

6.1. FACTORES DE BASE

El cuestionario se inicia con una pregunta referida a la opinión que les merecía la calidad de la enseñanza impartida por las escuelas de negocios en general. En una escala de 1 a 6, la media obtenida fue de 3,94, con una desviación típica de 0,84. Estos datos pueden interpretarse cualitativamente como de "buenos", aunque sin llegar a "excelentes".

A continuación, se pide una calificación sobre cada una de las once Escuelas de Negocios de más renombre. Cabe reseñar que las distintas Escuelas obtienen, considerando globalmente el resultado, una puntuación que podemos calificar de "aceptable-buena", destacando en dicha puntuación las más conocidas del gran público -IESE, ESADE, ICADE e Instituto Empresa) (figura VII.6).

De hecho, la jerarquización obtenida por las Escuelas sugiere que el "prestigio" o "fama" de la Escuela, está determinando las expectativas sobre la calidad de la enseñanza que se imparte.



Podemos configurar aquí un modelo en el que lo esperado genera exigencia de calidad, es decir, un nivel de calidad al que se atiende, que si no se cumple, genera frustración.

Esta exigencia externa parece determinar una internalización de la misma, con lo que la escuela más prestigiosa tiene mejor consideración. Ello obliga a una mayor autoexigencia y, por tanto, mayor nivel.

6.2. FACTORES RELACIONADOS CON LA CALIDAD DE LA EDUCACION Y LOS PRINCIPIOS FORMATIVOS BASICOS

Se incluyen en este apartado un conjunto de variables referidas a la organización propiamente dicha de las enseñanzas. Se analizan, por una parte, una serie de principios ya dados que acompañan al currículum académico impartido en las escuelas, y, por otra, la opinión de los encuestados acerca de qué aspectos formativos complementarios debían acompañar a estas enseñanzas en el futuro, atendiendo a la especial coyuntura económica creada en nuestro país en la década de los 90.

Paralelamente, se solicitaba que señalaran si existía algún factor relevante que no había sido incluido en el análisis.

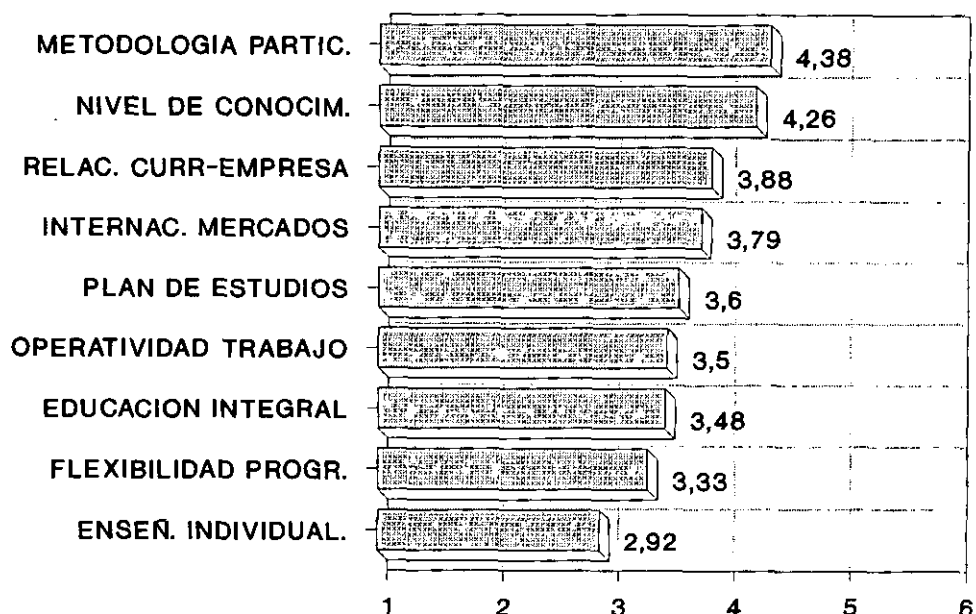
El trabajo en grupos en un entorno participativo, junto a un nivel de conocimientos acorde a las exigencias del mercado laboral son los factores más valorados, y que parecen conformar la oferta formativa actual de las escuelas (pregunta 3. ¿en qué grado cree usted que las escuelas hacen hincapié en los siguientes principios?); situándose muy cerca de ellas variables como internacionalización de mercados y necesidad del acercamiento entre las materias que conforman el currículum académico ofertado y la realidad del mundo de la empresa (figura VII.7).

La pregunta que se suscita es la de porqué una determinada metodología se valora más, incluso, que el nivel de conocimientos adquirido.

Lanzamos la hipótesis de que la tendencia futura en cuanto a Estilos de Dirección se centra más en los procesos básicamente humanos que en los procesos técnicos.

Así, la metodología se valora, no tanto por la adquisición de conocimientos o técnicas, sino por el desarrollo y ejercicio que conlleva para las relaciones interpersonales de colaboración y trabajo.

GRADO DE HINCAPIE DE LAS ESCUELAS EN:



Datos Encuesta EMP-94
(1 = Muy Poco ... 6 = Excesivo)
(Fig. VII.7)

Nos permite mantener dicha hipótesis la observación de que la metodología de enseñanza individualista es uno de los factores menos valorados.

La figura parece sugerirnos la idea de la primacía del trabajo en equipo sobre el individual, lo cual ofrece un campo muy sugestivo de cara a pronosticar las actitudes y valores de los directivos del futuro.

Partiendo de la hipótesis anterior, es fácilmente comprensible que variables tales como educación integral, operatividad del trabajo e individualización de la enseñanza obtengan una menor puntuación.

Merece también destacarse el hecho de que la tan polémica y criticada disociación teoría-práctica, o si se quiere, conocimientos curriculares versus conocimientos requeridos en el mundo empresarial, parece continuar existiendo en las escuelas. Esta hipótesis surge de la constatación de que entre los nueve factores, ocupan el tercer y el sexto lugar, la importancia concedida por las escuelas a la interconexión entre las materias estudiadas y el mundo de la empresa, por un lado, y el enfoque a la operatividad práctica del trabajo cotidiano, por otro.

Atendiendo a las respuestas referidas a los principios que deberían ofrecer las escuelas de negocios en este tipo de programas master a los directivos del futuro (pregunta 4), encontramos que las contestaciones se centran fundamentalmente en el apartado referido a la internacionalización y el liderazgo (figura VII.8).

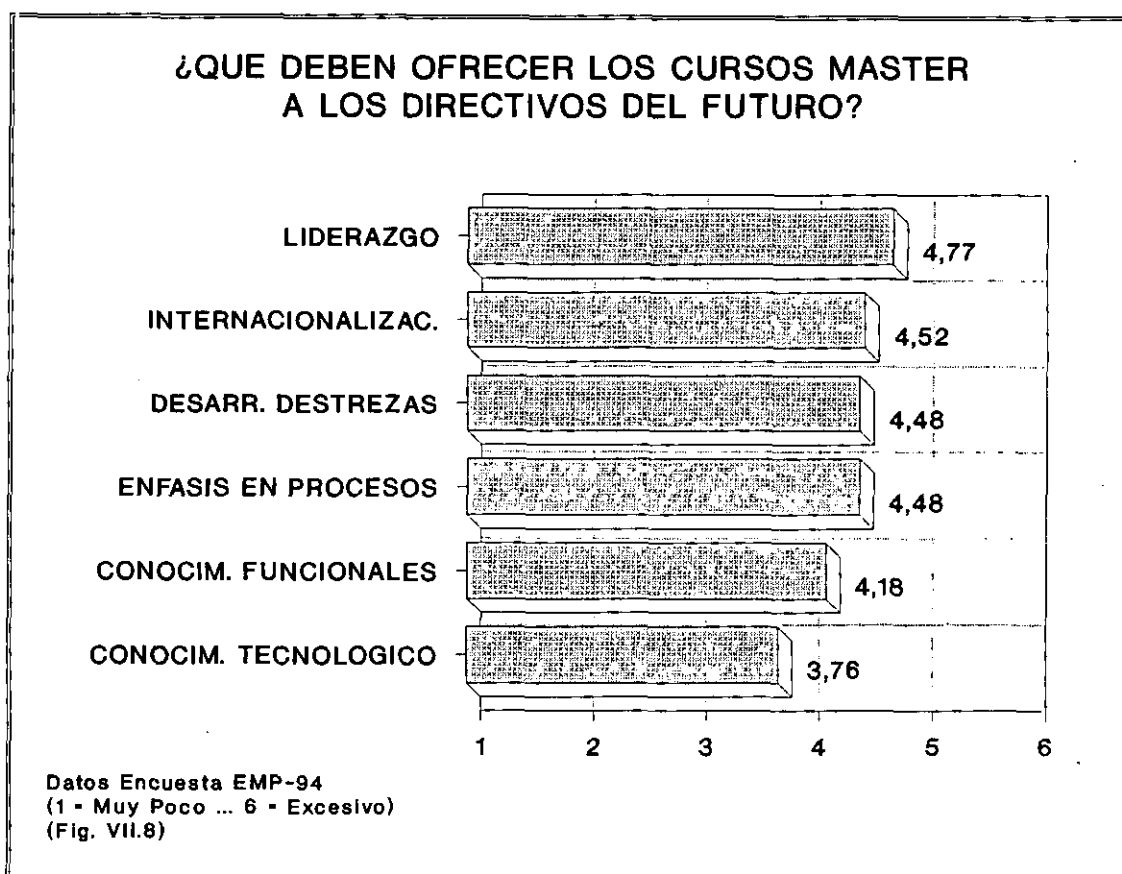
Esta figura nos ofrece una confirmación de la anterior desde el momento en que prima la capacidad para la asunción del liderazgo (habilidad referida al campo relacional humano) sobre la del conocimiento tecnológico (habilidad referida a campos de trabajo más individualizados).

"Es posible que sea verdad que las empresas estén excesivamente dirigidas e insuficientemente liberadas ... Expresado metafóricamente, en una empresa, el director es la mente y el líder es el alma" (Capowski, 1994: 20).

Siguiendo a Capowski, 1994, un líder en el nuevo milenio debe:

- Tener visión de futuro y saber dónde quiere estar él y su empresa en los años venideros
- Ser honrado
- Tener confianza en sus colaboradores y éstos hacia él
- Estar comprometido con los valores de la organización
- Ser tenaz, lo cual incluye incluso la capacidad de tomar decisiones impopulares
- Comunicarse con sus colaboradores
- Aceptar el riesgo
- Ser visible hacia los demás

Se confirman en esta figura todas las características de liderazgo que un ejecutivo debe asumir: conocimientos funcionales y capacidad de aprendizaje constante, desarrollando destrezas incluso sacando partido de las debilidades. Al generarse en su equipo un ambiente de confianza, se provoca en los demás un incentivo de superación.



La internacionalización, por su importancia creciente en el mundo empresarial actual, es señalada por la totalidad de las personas que contestaron al cuestionario. Las empresas "abren sus puertas" de cara al año 2.000; ya no se trabaja siempre en el mismo mercado conocido; paralelamente, las empresas multinacionales están extendiendo su negocio a una velocidad progresivamente creciente. Existe un imparable acercamiento a otros países y mercados, tanto emergentes como ya desarrollados. Ello conlleva el aprendizaje tanto de idiomas como la capacidad de desenvolverse en mercados distintos y a veces hostiles. De esta forma, el conocimiento de otros países y sistemas económicos donde poder realizar transacciones se convierte en pieza clave de las enseñanzas de cualquier futuro directivo.

En España, esta cuestión se torna más importante si cabe debido a nuestra, aún reciente, incorporación a la Unión Europea. Nuestra integración en el Mercado Unico Europeo debe concienciar a todos los responsables de la planificación del currículum en las escuelas de los profundos cambios que deben realizarse en los programas de estudios para poder competir con garantía de éxito en estas nuevas áreas de negocio.

Las respuestas apuntadas libremente por los encuestados a la cuestión anterior (figura VII.9) siguen la misma tendencia: Únicamente cuatro factores superan la línea media. Tres de ellos hacen referencia a habilidades personales-sociales (comunicación, capacidad de iniciativa-automotivación y recursos humanos) y, únicamente, el cuarto factor lo podríamos englobar en el área económico-empresarial pura (sentido de globalidad).

Así, destaca claramente la capacidad de comunicación como habilidad prioritaria a desarrollar.

El resto de aspectos, aún con puntuaciones por debajo de la línea media, hacen referencia a idénticos aspectos psicológico-relacionales, no apreciándose los que se podrían denominar técnico-empresariales; únicamente, de forma testimonial: Solución de problemas reales, planificación y calidad total.

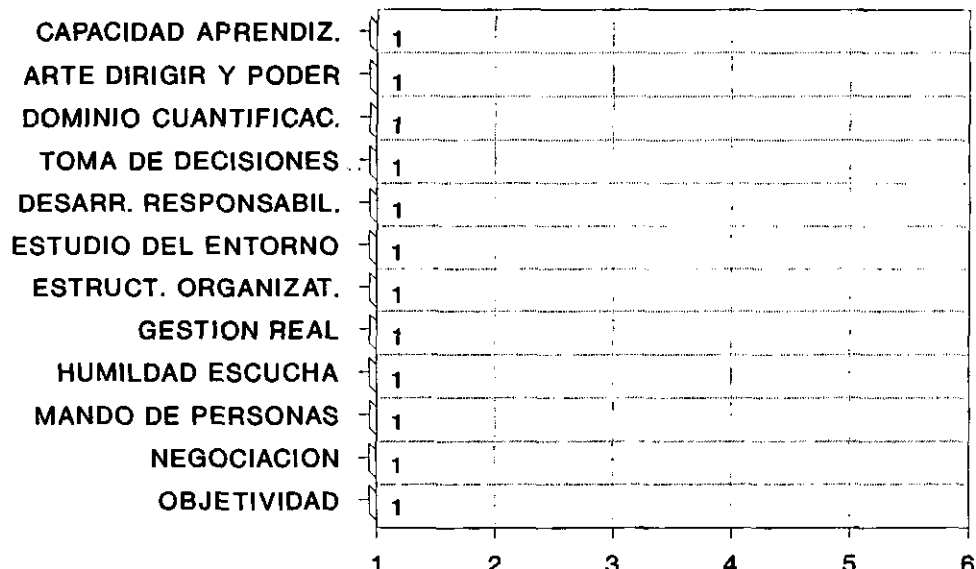
Desde el punto de vista de los recursos humanos, en el planteamiento directivo del manager adquiere más importancia y contenido el "soft" frente al "hard" (Cardona, 1994: 14): "En los años 70, las preguntas claves eran ¿qué mercados? ... ¿qué estrategias?, ¿qué organización?. Hoy día, las preguntas claves son ¿quién tiene potencial? ... ¿qué conocimientos desarrolla? Como ya indicamos, es el liderazgo y el recurso humano el que desarrolla la tecnología y no viceversa".

¿QUE DEBEN OFRECER LOS CURSOS MASTER A LOS DIRECTIVOS DEL FUTURO?



Datos Encuesta EMP-94 (Valores añadidos indicados por los propios encuestados.
Total = 30) (Fig. VII.9-1)

¿QUE DEBEN OFRECER LOS CURSOS MASTER A LOS DIRECTIVOS DEL FUTURO?



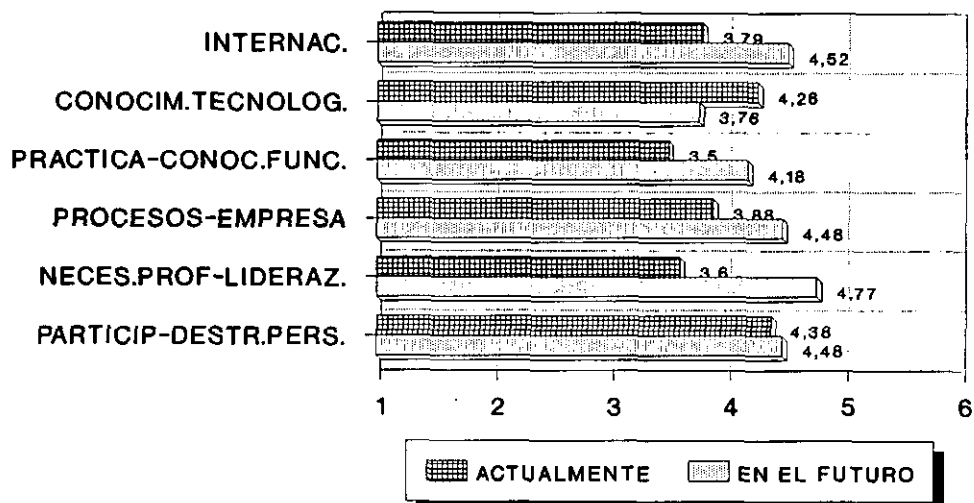
Datos Encuesta EMP-94 (Valores añadidos
indicados por los propios encuestados.
Total = 30) (Fig. VII.9-2)

Una comparación entre lo ofertado por las escuelas actualmente y lo deseable para el futuro (comparación entre las preguntas 3 y 4 del cuestionario), intentando establecer un paralelismo entre alguna de las variables señaladas en ambas preguntas, nos proporciona, tal y como se observa en la figura VII.10, la siguiente información:

- Las escuelas deben tender a una mayor internacionalización en sus enseñanzas.
- Las escuelas deben centrarse en el futuro menos en los conocimientos tecnológicos que adquiriera el alumno, para desarrollarse más la operatividad práctica del trabajo cotidiano a través de la adquisición de conocimientos funcionales.

Como aspecto que queremos destacar señalamos que debe darse un mayor acercamiento entre las enseñanzas impartidas y la realidad de las empresas, centrándose más en los procesos que en la mera adquisición de conocimientos, lo cual confirma las consideraciones anteriores.

COMPARACION ENTRE LO OFERTADO POR LAS ESCUELAS ACTUALMENTE Y LO DESEABLE PARA EL FUTURO



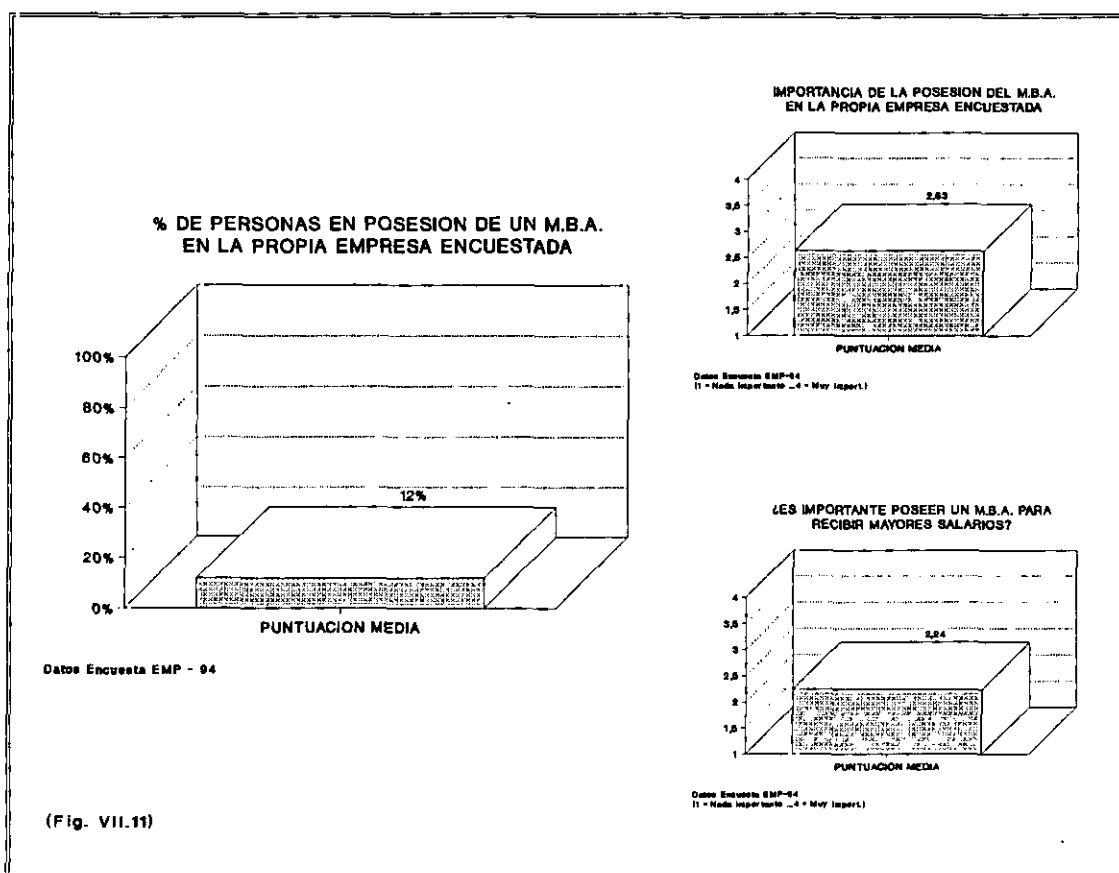
Datos Encuesta EMP - 94
(1 = Muy Poco ... 6 Excesivo)
(Fig. VII.10)

Variables referidas a los Recursos Humanos (trabajo en equipo, formación humanística, comunicación, automotivación) al Management (estructura organizativa, gestión real, negociación, toma de decisiones, responsabilidad, pensamiento estratégico, gestión del tiempo) y a los Valores Eticos, son señaladas como deseables en la oferta formativa que deben proponer las escuelas en el futuro.

6.3. FACTORES RELACIONADOS CON LA PROPIA ESTRATEGIA EMPRESARIAL

Los factores, aquí recogidos, hacen referencia a particularidades de las propias empresas encuestadas.

Es de destacar el bajo porcentaje de personas en posesión de un M.B.A. en las empresas -pregunta 5- (figura VII.11), situándose la puntuación media en torno al 12% de los altos directivos - mandos intermedios, lo cual puede explicarse debido a que los masters son relativamente recientes y los directivos de las empresas consultadas llevan un período de tiempo medianamente largo en el cargo.



Si este porcentaje lo desglosamos en función del número de empleados de la empresa (figura VII.1), comprobaremos que son las empresas con más de 2.000 empleados las que arrojan un porcentaje mayor de directivos con un M.B.A. (en torno al 45%); paradójicamente, y en contra de lo que pudiera pensarse, a continuación se sitúan las empresas con menos de 500 empleados, que cuentan entre sus filas con un 27% de directivos con un M.B.A.; le siguen las empresas entre 1.000 y 1.500 empleados, con un porcentaje del 23%. Las empresas entre 500 y 1.000 empleados cuentan con el 3% de directivos con un M.B.A. y las que tienen entre 1.000 y 1.500 empleados, constan de un porcentaje del 2%.

A simple vista, resulta significativo que tanto las empresas grandes como las pequeñas sean las que cuentan con un mayor efectivo de titulaciones masters entre sus directivos; sin embargo, esta circunstancia puede ser explicable apelando a que las empresas grandes, al contar con un mayor volumen de facturación, pueden aspirar a contar entre sus miembros con personas de estas características, mientras que las empresas pequeñas, probablemente por las recientes ayudas a las PYMES y por querer "saltar la barrera de las empresas familiares" quieran en un futuro cercano, asimilar las nuevas tecnologías de crecimiento y aspirar con nuevas formas e ideas de dirección a engrosar las filas de las medianas empresas.

Asimismo, debemos subrayar la relativa importancia que supone la posesión de un M.B.A. (2,63 puntos con una puntuación máxima de 4) en la propia empresa (figura VII.11) (pregunta 6. ¿hasta qué punto el estar en posesión de un M.B.A. permite una mayor movilidad a puestos de una responsabilidad superior?).

Si nos centramos en el nivel salarial (figura VII.11), comprobamos que en igualdad de circunstancias, los M.B.A. suelen alcanzar en el futuro una banda salarial algo superior a la poseída por aquellas personas sin especialización (pregunta 7). Sin embargo, la media obtenida (2,24 sobre 4), nos indica que no es demasiado importante su posesión para percibir salarios más elevados.

Parecería que según lo anterior, la importancia concedida a la posesión de un M.B.A. arrojará resultados mayores de los obtenidos, beneficio que redundaría asimismo en la obtención de salarios más elevados, dado los "beneficios" que según los encuestados parecen reportar estas personas para la empresa.

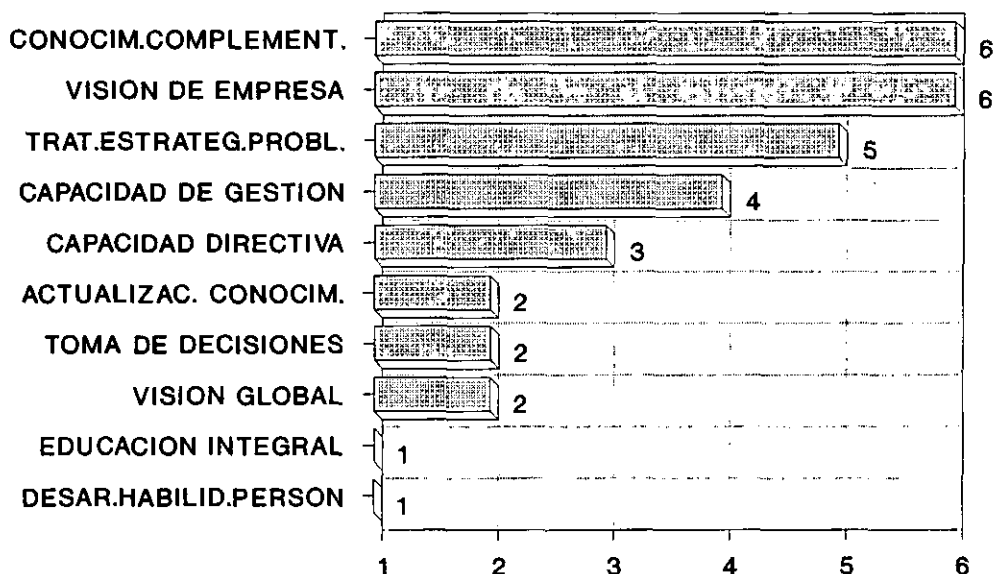
Siguiendo con la misma figura, los encuestados afirman que una persona en posesión de un M.B.A. tiende a optar a un nivel superior con respecto al resto porque ha adquirido conocimientos complementarios a su profesión, así como una visión global de la empresa que le permite un tratamiento más estratégico de los problemas en su gestión directiva. Todo ello enlaza con lo planteado más arriba referido a las habilidades de "management adquiridas".

Paralelamente, se preguntó a los encuestados, las destrezas que, según su opinión habían adquirido los M.B.A. que les diferenciaban con respecto al resto de los empleados en posesión de cargos similares (figura VII.12). Se pone de manifiesto que en su formación, los conocimientos complementarios, la visión de empresa, el tratamiento estratégico de los problemas y la capacidad de gestión, son aspectos a destacar.

La valoración mayor acerca de la posesión de un M.B.A. parece situarse en la empresa privada si como indicador nos atenemos al porcentaje de aquellas personas que lo poseen (figura VII.3). En la empresa privada, este colectivo llega a engrosar el 87%, frente al 13% de personas en la empresa pública; lo cual pone de manifiesto la mayor absorción de este colectivo en empresas privadas; en la empresa pública, tal vez, sea considerado como un mérito más, pero no como determinante fundamental para su colocación. Esta idea resulta evidente si consideramos la diferente forma de

promoción en ambas empresas: En la empresa privada, puede constituir una forma de alcanzar escalafones superiores, mientras que la rigidez de la empresa pública para la promoción interna requiere otras formas alternativas: concurso de méritos, años de permanencia en la institución, etc.

¿QUE HAN ADQUIRIDO EN SU FORMACION LOS M.B.A. PARA SUPERAR AL RESTO?



Datos Encuesta EMP-94 (Valores añadidos indicados por los propios encuestados. Total = 10) (Fig. VII.12)

Realizado un análisis de destrezas adquiridas entre los poseedores de un Master (figura VII.13), se muestra que la visión estratégica, capacidad de decisión, espíritu crítico y trabajo en equipos son habilidades que se adquieren o desarrollan en su formación específica (pregunta 8. Del total de empleados de su empresa con titulación a nivel de master, indique según la siguiente escala, ¿en qué grado sus estudios les ha hecho desarrollar las siguientes destrezas?).

El mayor peso de las variables se centra como ocurría en las preguntas anteriores, en el desarrollo de las capacidades de gestión y dirección así como en el desarrollo de las habilidades personales, de dirección de grupos y personas, la apertura a los mercados y la formación en áreas funcionales.

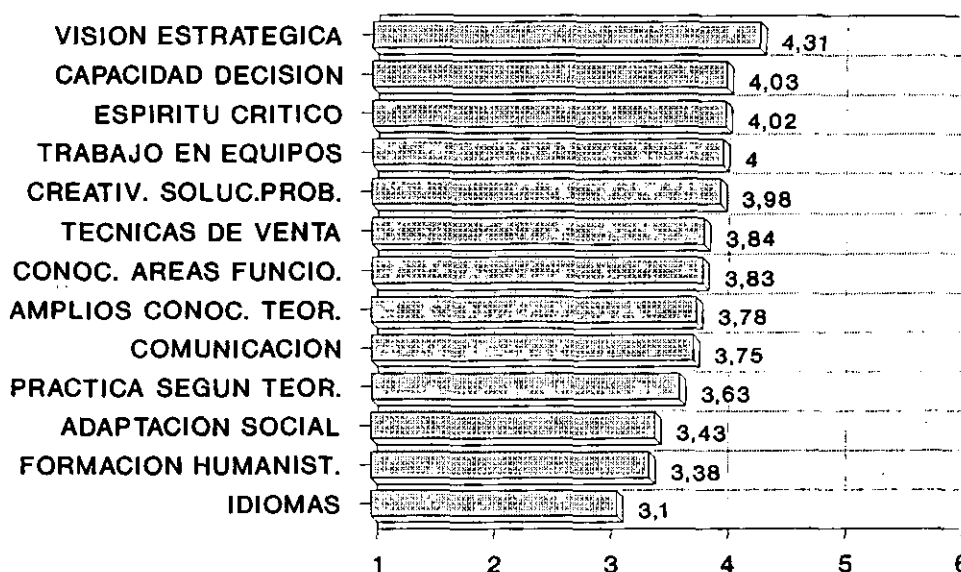
El énfasis concedido en esta pregunta tanto a la visión estratégica como a la creatividad en la solución de problemas y al espíritu crítico, confirma la opinión que, desde el propio ámbito de la planificación estratégica, existe a mediados de los años 90 de una nueva tendencia en el sentido de que el predominio del análisis de finales de los años 80 debe ser sustituido por la creatividad (Nueva Empresa, 1994) .

El avance en los 80 de las técnicas del management sobre herramientas analíticas, favorecido por el aumento y perfeccionamiento de las técnicas de recogida de datos, que ha construido un edificio de conocimientos sistemáticos, típicamente cartesiano, ha cedido ahora el paso a la capacidad de creación de negocio; lo que otorga la idea de sustitución del análisis por la capacidad en los directivos del futuro.

La recesión económica, instalada en nuestro país desde hace unos años, nos ha traído el "reingeneering" (la reingeniería de procesos). Propugna el achatamiento de las organizaciones, con una menor estructura jerárquica, reduciendo las tareas administrativas como consecuencia de las nuevas tecnologías. En una palabra, volver a gestionar la empresa partiendo de cero.

Para llevarlo a cabo, es necesario contar con directivos impulsores, que crean en el trabajo en equipo y en la relevancia del cliente y el ofrecimiento de un producto de calidad.

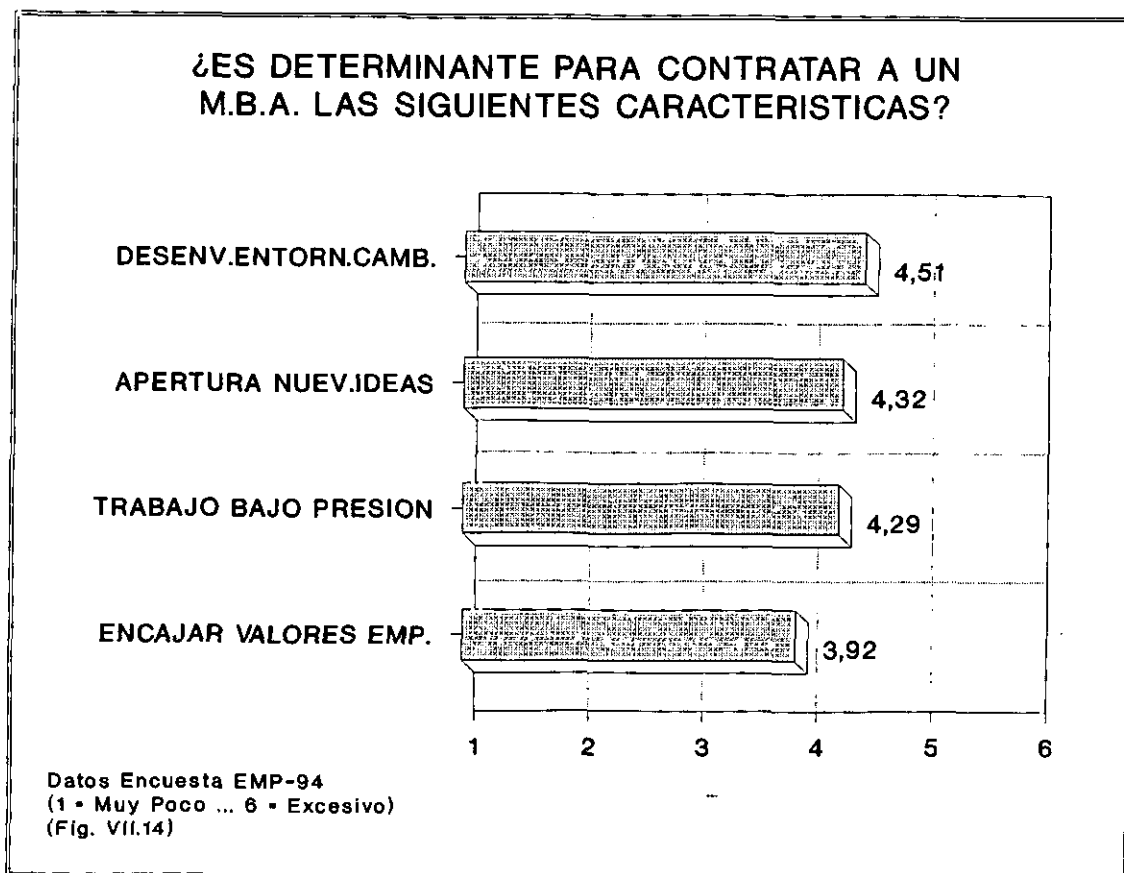
EL ESTUDIO DE UN MASTER FACILITA EL DESARROLLO DE LAS SIGUIENTES DESTREZAS



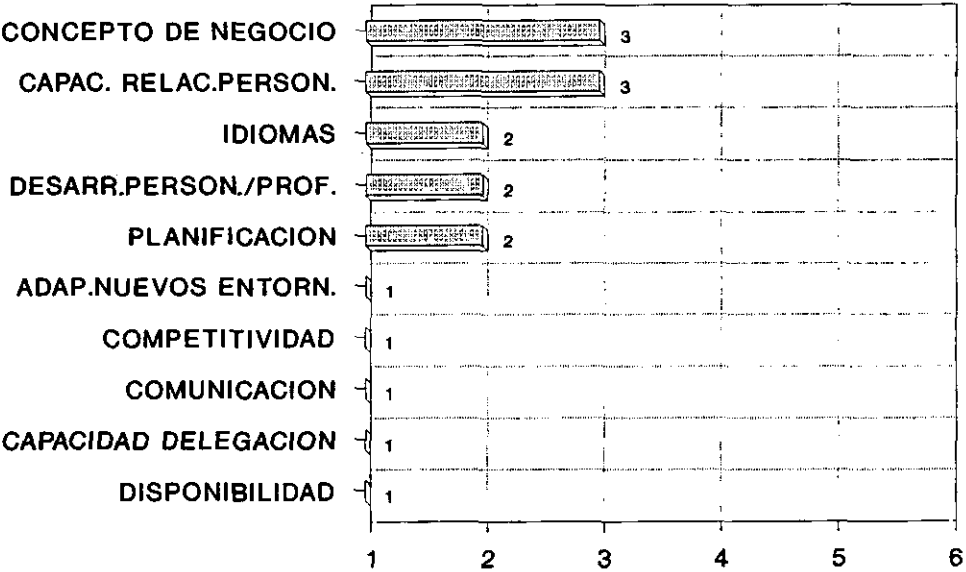
Datos Encuesta EMP-94
(1 = Muy Poco ... 6 = Excesivo)
(Fig. VII.13)

A la hora de la contratación de un M.B.A. (figura VII.14), la capacidad de desenvolvimiento en entornos cambiantes, junto con la apertura a nuevas ideas y la capacidad de trabajo bajo presión son determinantes para su contratación; sin embargo, es de destacar que entre los valores que imprime el estudio de un M.B.A. la capacidad de encajar con los valores y creencias de la empresa no es algo que se considere determinante (pregunta 9. Si su empresa se nutre de un cierto número de personas en posesión de un M.B.A., indique según la siguiente escala, en qué grado son determinantes para su contratación las siguientes características).

Otras variables relevantes apuntadas por los encuestados (figura VII.15) se refieren a la Dirección Estratégica (planificación, desarrollo, concepto de negocio, eficacia, estrategia, orientación a resultados, capacidad de delegación), al Desarrollo Personal (capacidad de relaciones personales, comunicación, self-carrera) y a la Etica entre otras.

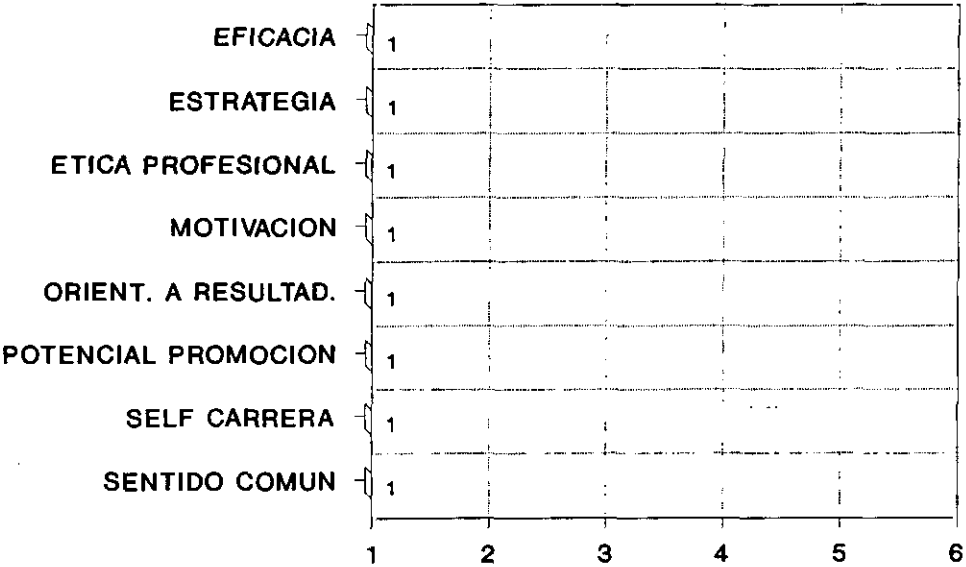


¿ES DETERMINANTE PARA CONTRATAR A UN M.B.A. LAS SIGUIENTES CARACTERISTICAS?



Datos Encuesta EMP-94 (Valores añadidos indicados por los propios encuestados. Total = 18) (Fig. VII.15-1)

¿ES DETERMINANTE PARA CONTRATAR A UN M.B.A. LAS SIGUIENTES CARACTERISTICAS?



Datos Encuesta EMP-94 (Valores añadidos indicados por los propios encuestados. Total = 18) (Fig. VII.15-2)

Contrastando las variables referidas a las destrezas que se adquieren cursando un M.B.A. y las que la empresa considera que son determinantes para la contratación de un M.B.A. -preguntas 8 y 9- (figura VII.16) vemos que existe cierto acercamiento entre lo que se enseña y lo que demanda el mercado laboral español. Una amplia base de conocimientos hace a la persona más receptiva y abierta a nuevas ideas, lo cual se traduce en una mejor capacidad para trabajar en grupos y dirigir al equipo humano. El tratamiento estratégico de los problemas está íntimamente relacionado con la capacidad de desenvolverse con éxito en un entorno cambiante.

Al contrario de lo que ocurría en preguntas planteadas más arriba, la capacidad de realización de trabajos bajo grandes presiones es demandada por las empresas como característica determinante para la contratación del equipo; ello está vinculado a los componentes propios de la capacidad directiva, en lo referente a la capacidad y toma de decisiones en un entorno turbulento de cambios como son los escenarios empresariales españoles actuales.

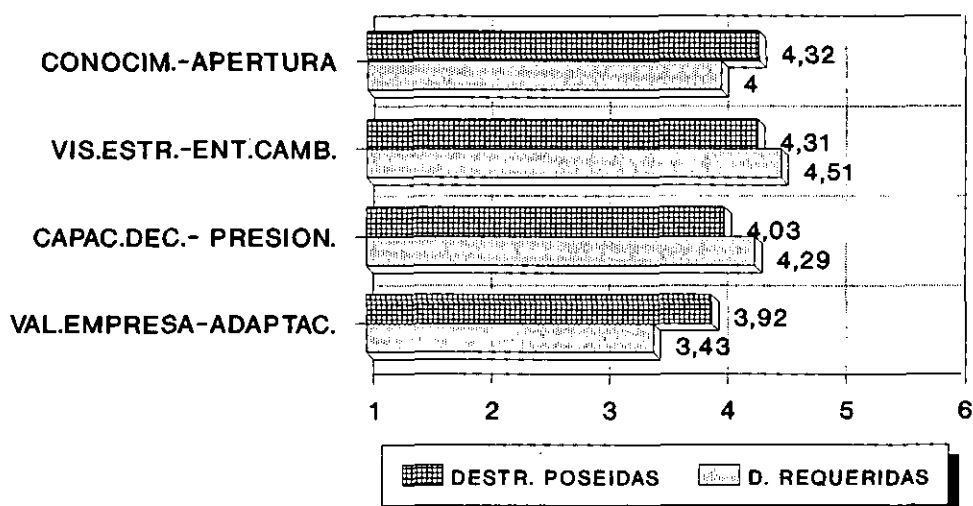
También se apunta, aunque con una menor puntuación, al igual que sucedía más arriba, que la capacidad para encajar con los valores y creencias de la empresa no es una característica fundamental requerida por éstas para la contratación de un M.B.A., sin embargo, enlaza con la adaptación social, facilitada y desarrollada en las escuelas de negocios; al igual que la capacidad de realizar una comunicación más fluida, características fundamentales a la hora de liderar equipos humanos.

Por último, se ha intentado establecer una correlación- paralelismo entre:

- Las enseñanzas ofertadas por las escuelas actualmente y lo que realmente es asimilado por los propios alumnos (figura VII.17).

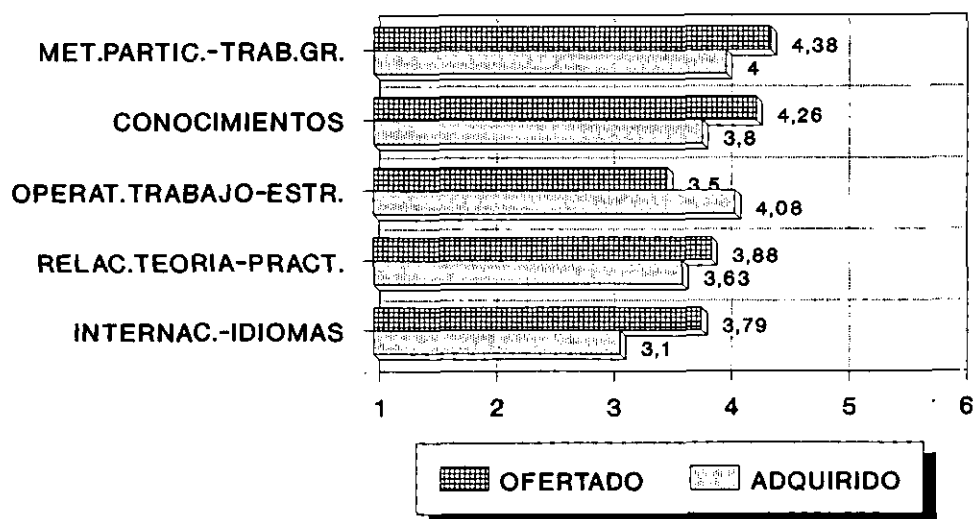
Destacan con una puntuación elevada aquellas variables referidas a una metodología interactiva y al trabajo en grupos (cooperación frente a competitividad), el alto nivel de conocimientos, la asimilación de la operatividad práctica del trabajo cotidiano que se plasma en una visión estratégica de los problemas junto a la capacidad de decisión y el espíritu crítico en la gestión, la relación entre la enseñanza de la operatividad práctica del trabajo cotidiano y la práctica en base a conocimientos teóricos, así como el conocimiento de idiomas en un entorno internacionalizado.

COMPARACION ENTRE LAS DESTREZAS POSEIDAS POR UN M.B.A. Y LAS DESTREZAS REQUERIDAS POR LA EMPRESA PARA SU CONTRATACION



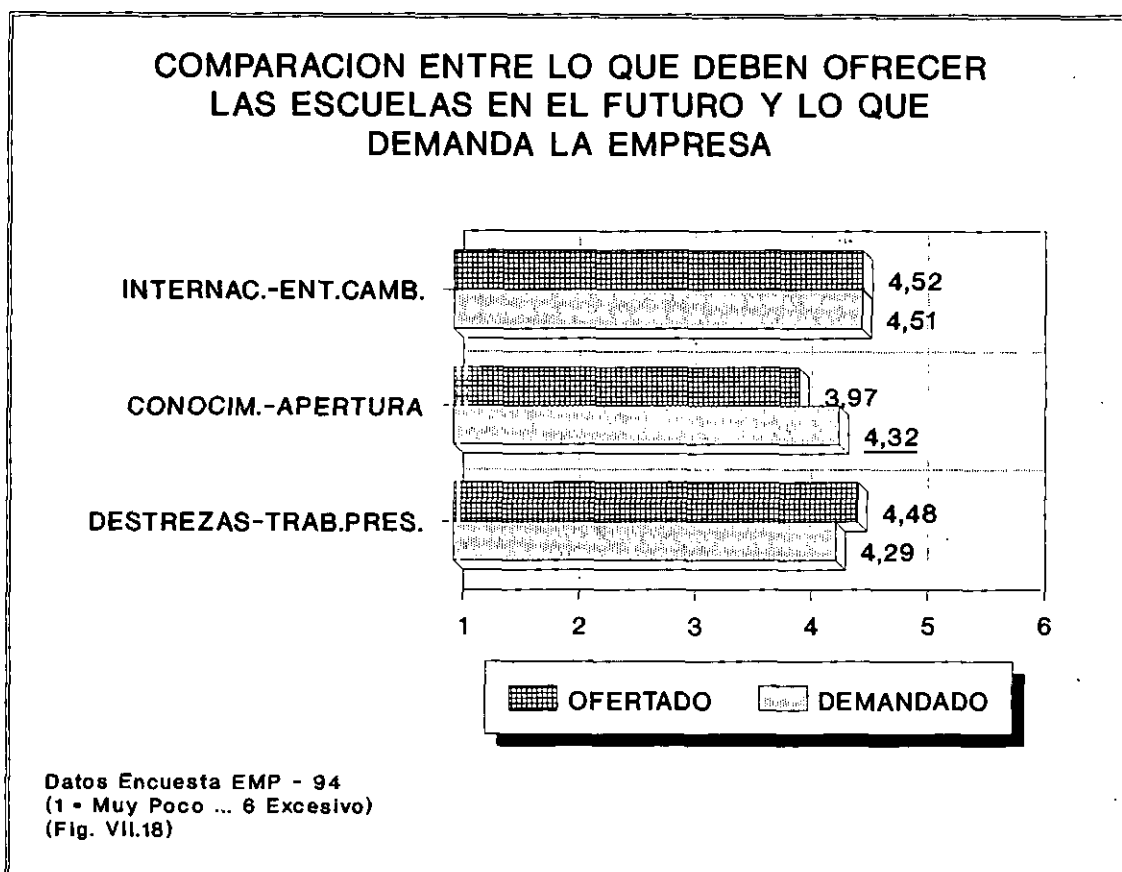
Datos Encuesta EMP - 94
(1 - Muy Poco ... 6 Excesivo)
(Fig. VII.16)

COMPARACION ENTRE LO OFERTADO POR LAS ESCUELAS ACTUALMENTE Y LO ADQUIRIDO POR LOS ALUMNOS



Datos Encuesta EMP - 94
(1 - Muy Poco ... 6 Excesivo)
(Fig. VII.17)

- Lo que deben ofrecer las escuelas en el futuro y lo que demanda el mundo empresarial (figura VII.18).



Una tendencia cada vez mayor a la internacionalización está en la base de lo ofertado por las escuelas, que a su vez, demanda el mercado de trabajo, al igual que ocurre en el desarrollo de destrezas que implica una capacidad de trabajo bajo presión. Sin embargo, las escuelas deben desarrollar más tanto aquellos conocimientos funcionales como tecnológicos que lleven al alumno a una mayor receptividad y apertura a nuevas ideas.

7. CONCLUSIONES DEL ANALISIS DE LOS DATOS

Podemos concluir afirmando que el directivo en posesión de un M.B.A. que trabaje en la empresa española del año 2.000 debe haber sido formado en un entorno internacionalizado y haber desarrollado una serie de destrezas que le permitan poseer una fuerte capacidad de liderazgo de grupos y personas, aspectos ambos no suficientemente cubiertos en la formación actual, para centrarse no tanto en el conocimiento de la empresa como en la gestión de los procesos empresariales y ser capaz de desenvolverse con éxito en un entorno empresarial en continua evolución y cambio.

Es de destacar, asimismo, el giro en la concepción de las enseñanzas en los últimos años: El sentido ético y de trabajo en grupos está tomando posiciones frente a la competitividad individualista imperante en la década de los ochenta.

Las respuestas parecen sugerir que la empresa, cuando requiere un M.B.A., exige de éste más de lo que en la actualidad se está ofreciendo en su formación. Al centrarse en la actualidad los programas ofrecidos más en la transmisión de conocimientos que en el desarrollo de habilidades directivas, probablemente por la influencia academicista de la Universidad, debe producirse un giro en las escuelas para acercarse a lo demandado por las empresas; de lo contrario, caerán en los mismos fallos que criticaron a la Universidad con lo que perderán su propia esencia y los objetivos que las sustentan: Acercamiento a la realidad empresarial, adquisición de conocimientos prácticos, desarrollo de destrezas, etc.,. Si esto toma forma, los estudios impartidos en las escuelas de negocios se convertirán en un mero tercer ciclo teórico de estudios, alejado de la praxis empresarial real.

El cuestionario parece indicar que los M.B.A. son útiles porque permiten una discriminación más racional por parte de las empresas a la hora de contratar jóvenes, pero el contenido formativo sigue siendo limitado de cara a los problemas reales de las empresas; éstas siguen solicitando una formación más amplia y generalista.

La rigidez de la planificación estratégica de los 70-80, en que cualquier fallo de estrategias se explicaba por la palabra mágica "turbulencias", ha desembocado en estrategias no deliberadas que surgen del trabajo diario: Son las llamadas "emergentes", que permiten al directivo aprender a medida que surgen.

Surge así el incesante problema del fallo de la planificación estratégica en empresas que no poseen esta tradición y elaboran estrategias en las que no creen. El resultado siempre está en la línea de caer en la trampa de competencias inútiles.

Estamos en una época de crisis y, por tanto, de gestión del cambio o "gestión del caos" (El País, 8.1.95); para ello, y para superar la resistencia al cambio en las organizaciones, la comunicación con todos los agentes tanto externos como internos es fundamental ya que ayudará a superar la incertidumbre.

Según las respuestas, la formación adquirida en un curso master, va más allá de la educación integral y el desarrollo de habilidades personales, ambas características parece que deben desarrollarse mucho antes, de tal forma que proporcione un índice de madurez al que se añadan las características reseñadas arriba.

Se pone claramente de manifiesto que la concepción moderna de directivo como "hombre-director" está calando en la mentalidad empresarial española frente a la antigua idea del directivo como "hombre altamente cualificado"; es decir, el ejecutivo necesita combinar tanto estructura como visión.

Definido por algunos autores el liderazgo como la habilidad de hacer que los demás hagan lo que quieren hacer y les guste, consideramos que el líder debe ser reflexivo ante la toma de decisiones, pero una vez decidido, no volver atrás, aunque las consecuencias sean difíciles de asumir.

Los líderes surgirán sólo de aquellas enseñanzas que incluyan innovación y cuestionamiento; el liderazgo puede enseñarse siempre y cuando el ambiente las moldee y se lleve a cabo una adecuada formación.

En el futuro debe también estar claro que con un currículum adecuado a las necesidades profesionales, el directivo del mañana podrá ejercer un liderazgo activo en el desempeño de sus tareas empresariales, al mismo tiempo que un entorno participativo en las enseñanzas debería llevar a la persona a un desarrollo de destrezas personales que redundarán en una mejora de la práctica directiva.

"Los procesos de internalización de actividades y de globalización de mercados tienen como consecuencia más directa un incremento en la competencia entre las distintas empresas, que anteriormente podían haber disfrutado de mercados más o menos cerrados" (Granger, 1993: 58).

Este autor también sostiene que en el sector servicios se ha producido un aumento mayor en la utilización de nuevas tecnologías, en especial las que tienen que ver con la información y las telecomunicaciones, lo cual, revierte en el componente humano de la organización.

"Para cubrir sus necesidades de personal competente, la empresa recurre, normalmente, a todas las fuentes disponibles. Del sistema educativo reglado obtiene graduados de distintos niveles y con una formación, más o menos adaptada a sus necesidades, a los que requiere integrar en puestos de trabajo concretos dentro de una cultura organizativa existente, para alcanzar los niveles necesarios de competencia" (González Montes, 1993: 123).

Por todo lo anterior, según este autor, las empresas han exigido del Estado una mayor adaptación del sistema educativo a sus necesidades, con el claro objetivo de disminuir sus costes de formación relacionados con el primer empleo de los graduados.

El personal de Alta Dirección demanda más información que capacitación y, cuando demanda ésta última, se trata de formar más en habilidades relacionadas con su entorno que de capacitación técnica.

La Etica también se erige como un componente significativo en la nueva década. Si la Cultura Empresarial fue la moda de los 80, la Etica Empresarial es el tema de los 90. La empresa es una manifestación más de la sociedad y debe seguir un comportamiento ético.

Ello enlaza con la cultura de cooperación en la empresa frente a la competitividad, a la creación de una comunidad de trabajo, que genere productividad y creatividad. Deben convertirse en un medio al servicio del hombre y no a la inversa. "De ahí surge una cierta ética interna que se traduce en respeto a la autonomía de cada cual, confianza hacia unos y otros, libertad de expresión para los colaboradores ... En resumen, la instauración de todo un clima interno especial, un compromiso colectivo que no se imponga sobre el papel sino que se perciba en los hechos cotidianos" (A.B.C. Nuevo Trabajo, 19.1.95).

Sosteniendo la hipótesis del valor añadido que aportan las escuelas en la formación de los alumnos, el componente agregado ha cambiado en los últimos años: Hemos pasado del concepto de encontrar un trabajo a factores tales como el intercambio con otras escuelas o la aproximación real al mundo de la empresa.

El intercambio no debe limitarse al aprendizaje de un idioma extranjero así como tampoco a la relación de una lista de universidades americanas o europeas, normalmente desconocidas, con las que la escuela dice mantener acuerdos de colaboración, pero que la realidad demuestra como poco serios y rigurosos.

En los últimos años, el concepto de intercambio incluye un "stage" o prácticas en alguna empresa concertada donde el alumno puede realizar prácticas (remuneradas o no).

Por tanto, a la hora de la elección correcta de un master, el alumno debe contemplar los puntos arriba citados, informándose en embajadas y consulados de la calidad y rigor de la universidad donde va a realizarse el intercambio.

También es importante considerar que aquellas escuelas consideradas prestigiosas incluyen en el apartado de internacionalización el intercambio entre profesores, material didáctico y trabajos de investigación.

"La eliminación de barreras económicas, sociales y culturales obliga a la configuración de un nuevo tipo de formación de alto nivel: la multiculturalidad... Se trata de preparar a nuestros directivos a actuar sin complejos y con eficacia en entornos internacionales, de formar managers internacionales con apellidos como Arrieta, Rodríguez o Valls" (El País, 26.2.95).

Esta afirmación se comprueba si se contempla a las empresas multinacionales. Estas buscan localmente a sus managers, pero con el requisito fundamental de la multiculturalidad. Los ejecutivos proceden del mismo país donde se instala la empresa pero en su experiencia profesional anterior debe constar la permanencia en diferentes países.

La internacionalización conlleva en el ámbito de los recursos humanos, nuevos enfoques, derivados de los problemas que conlleva.

Estos problemas se pueden resumir en los siguientes (Mira, 1992):

- . Dificultades de adaptación al nuevo marco cultural.
- . Insuficiente dominio de idiomas y miedo a "lo extraño".
- . Coste excesivo de empleados y problemas de adaptación.

Lo anterior en lo que respecta a los empleados "trasladados". En lo que se refiere a los empleados de las empresas incorporadas:

- . Rechazo al imperialismo económico y cultural y a sistemas de gestión con más exigencias
- . Aceptación de los nuevos propietarios y directivos extranjeros

- . Dificultad de adaptación a los nuevos sistemas de organización

Todo ello plantea una reelaboración de la política de recursos humanos en la que la información pueda ser manejada con una perspectiva más amplia, considerando los siguientes elementos:

- . Nombramiento de asesores no ejecutivos en cada compañía exterior, sin pérdida de sus funciones ejecutivas en el país local que transmitan cultura y procuren la formación adecuada de recursos humanos.
- . Promoción de programas propios de formación en cada país, así como en el país de origen, regularmente, de tal forma que se produzcan intercomunicaciones entre los mismos.
- . Creación de revistas internas de empresa.

La preocupación por la ética se ha agudizado en los últimos años, traspasándose a todos los sectores, tanto político como sociales, y de manera muy generalizada al mundo empresarial.

"En un mundo tan competitivo, con mercados globalizados, donde la única constante es el cambio permanente (tecnología, información, procesos, productos), y, por ello, donde la innovación continua es la única respuesta estratégica sensata a seguir por parte de las empresas, se hace necesaria una "nueva" forma de dirigir y de entender los requerimientos del proceso directivo... Ya no nos sirve un estilo prepotente ni en la planificación a largo, ni en la fijación de objetivos a medio plazo ni mucho menos en la toma de decisiones de gestión empresarial del día a día. Hay que poner en funcionamiento otro talante en la dirección, más humanista y, con ello, más eficiente también, caracterizado ante todo por el concepto de "integración en un proyecto común". El nuevo modelo de dirección hacia el que hay que tender debe hacerse cargo de los aspectos éticos, manejando con sabiduría los valores corporativos, la responsabilidad social y, como síntesis de todo razonamiento moral" (ABC, Nuevo Trabajo, nº 46, 5.3.95).

Este razonamiento es muy complejo a la hora de su puesta en práctica, ya que el directivo debe considerar los resultados económicos de la organización y la consecución de los objetivos planificados, en un contexto competitivo. Debe, en ocasiones, tomar decisiones impopulares, convenciendo a los afectados de la legitimidad de las decisiones tomadas.

La ética debe estar presente en toda la gestión de la empresa. Ética y negocios no son incompatibles. Desarrollar el concepto de ética es el primer paso, y el segundo es definir unos códigos de conducta que recojan las normas y principios básicos que deben regir la actuación de la empresa. (ASE, 1993).

Siguiendo a Hernando de Larramendi, podemos afirmar que "en el campo de la empresa se ha dudado y se duda si era compatible la ética con la eficacia, o si representaba un lastre para triunfar ante la dura concurrencia, para mejorar el nivel de vida de los pueblos desarrollados y para ofrecer posibilidad a los que viven en la extrema pobreza o en la miseria. Mi contestación siempre ha sido que ética y eficacia eran compatibles y además que sin preocupación ética y respeto espiritual no podía triunfar a largo plazo ninguna empresa" (Hernando de Larramendi, 1995: 98).

* * * *

Multiculturalidad, liderazgo, ética son el desafío futuro a las Escuelas de Negocios que quieran mantenerse en el mercado formativo de los años 2.000.

La situación actual es, sin embargo, muy distante. El esfuerzo de adaptación que supone a las Escuelas de Negocios la adaptación de un estilo y un programa formativo tan dispar del actual es comparable al esfuerzo de adaptación realizado por las Empresas en los últimos años para hacer frente a un Mercado Mundial interdependiente.

Unicamente las Escuelas de Negocios dirigidas con conceptos gerenciales modernos podrán adaptarse al futuro, lo que en sí mismo supone una evolución selectiva en el sentido darwinista apuntado en anteriores capítulos.

Aquellas Escuelas con previsión de futuro deben partir del perfil del directivo del año 2.000.

Siguiendo las consideraciones explicadas en apartados anteriores respecto al papel de las Escuelas de Negocios como subsanadoras de las carencias formativas de base de los jóvenes titulados, el peso siguiente es determinar las diferencias entre el licenciado tipo de la Universidad y el perfil del directivo citado.

En este trabajo se esbozan ya las demandas existentes, actuales y de previsible futuro por parte de las Empresas.

Un rápido análisis de los datos mostrados en el presente capítulo nos lleva a pensar que la diferencia actual entre el titulado tipo y el directivo futuro es tan grande que parece epopéyico intentar cubrir la laguna.

La solución, ya apuntada, pasa por una Universidad más integrada en el entorno socio-económico en el que está inmersa. Una mayor y mejor formación laboral universitaria tenderá a estrechar las distancias.

Aunque pensamos que, como fenómeno sociológico, esto puede generar un inicial rechazo por parte de las Escuelas, temerosas, probablemente, de que se reduzca la inmensa demanda actualmente existente y auténtica panacea desde un punto de vista meramente especulativo mercantilista.

Esta demanda, sin embargo, será mucho más selectiva, como ya se indicó. Y lo será porque buena parte de la clientela futura no estará constituida tanto por promociones enteras de jóvenes licenciados en busca de una cualificación extra que les permita introducirse con ventajas competitivas en el mercado laboral, como por ejecutivos y directivos de media edad en busca de un reciclaje o búsqueda de desarrollo de las nuevas cualidades o capacidades que demanda el mercado.

Este pronóstico, sin embargo, se realiza a largo plazo, y a pesar de los indicadores actualmente existentes que sustenta el mismo, podría no corroborarse ante las próximas turbulencias del mercado.

Los resultados obtenidos por este estudio son altamente relevantes. Las hipótesis e inferencias obtenidas, altamente sugerentes.

Sin embargo, tal y como afirmábamos al principio del mismo, los datos obtenidos con este método no suponen en sí mismos más que un reflejo de las ideas y reflexiones de un determinado colectivo que, si bien, muy influyente en este ámbito, al erigirse en el sector líder de opinión, pudiera estar contra-corriente del mercado laboral real actual, bien porque sus miembros, altamente cualificados, estuvieran excesivamente a la vanguardia del mercado laboral en su conjunto, bien porque las contestaciones dadas tuvieran un cierto sesgo de "desirabilidad social" antes que un reflejo fiel de la situación.

En este punto, quedaba, pues, contrastar las opiniones reflejadas en el presente capítulo con la realidad cotidiana que nos ofrece la demanda en el mercado laboral.

El capítulo siguiente supone la evidencia empírica de las opiniones aquí reflejadas.

**VIII. ANALISIS DE LAS OFERTAS DE EMPLEO
PUBLICADAS EN LOS SUPLEMENTOS DOMINICALES
DE DOS DE LOS DIARIOS ESPAÑOLES
DE MAYOR TIRADA**

1. INTRODUCCION

De acuerdo a la investigación llevada a cabo por Rosario Alvarez (Universidad Complutense de Madrid) y Pepa Cruz (U.N.E.D.), sobre la evolución de la especialización profesional en España durante los últimos diez años (1983-93), y realizada mediante el análisis de la oferta de empleo publicada en el Diario El País en el período de tiempo citado, ha existido un incremento en la cualificación y conocimientos requeridos en las ofertas de empleo, motivado, sin duda, por las nuevas necesidades del sistema laboral y por la introducción en el mismo de las nuevas tecnologías.

Afirman las autoras (El País, 31.12.94) que la especialización es parte integrante de una sociedad industrializada; sin embargo, ello está caracterizando la situación de desempleo actual.

Los cuatro sectores elegidos para el análisis son:

- . Administrativo-financiero
- . Secretarías
- . Ingenieros
- . Informática

En lo que respecta al apartado administrativo-financiero con titulaciones superiores o medias, se ha producido un incremento en la demanda de mayores conocimientos, motivados por las innovaciones tecnológicas y por la ampliación espacial del mercado de trabajo (idiomas). Se requiere un mayor número de masters (16% en 1993 frente a tan solo el 7% en 1983) y se duplican las necesidades de conocimientos informáticos y de idiomas (36% en 1993 frente al 15% en 1983 y 60% en 1993 comparado con el 38% en 1983, respectivamente).

En las ofertas de empleo de ingenieros superiores o medios existe también un mayor requerimiento de formación especializada, no siendo, en cambio, especialmente relevante la exigencia de la posesión de un master (2% en 1993 y 1% en 1983).

Como conclusión del mismo, cabe apuntar que los planes de estudios no han evolucionado con tanta rapidez como los conocimientos y la formación que reclaman las ofertas de empleo. Sin embargo, los planes de estudio de los M.B.A. deben contemplar los requerimientos del mercado laboral. Las Escuelas de Negocios deben, y procuran, mantener un paralelismo entre sus currícula y la necesidad social laboral, manteniéndose fiel a la demanda existente. Por ello, los jóvenes titulados tienden a completar su formación fuera del sistema educativo para una mejor incorporación al mercado laboral.

Esta disociación entre planes de estudios y conocimientos exigidos para el empleo, tan comentada en capítulos precedentes, ha llevado a la exclusión en el mercado de los jóvenes pertenecientes al sector profesional mencionado.

A finales de 1994, vio la luz una publicación editada por la Fundación Universidad Empresa, con el título "Guía de las empresas que ofrecen empleo". En ella, se analiza y plantea todo lo que es necesario conocer para encontrar un trabajo así como una relación de 250 empresas (150 de ellas, españolas) que ofrecerán puestos de trabajo durante 1995 (figura VIII.1).

También existe un apartado referente a las tendencias del mercado laboral en distintos países europeos.

LAS EMPRESAS DEMANDAN:

Las diez cualidades más valoradas por las empresas a la hora de seleccionar titulados para cubrir un puesto de trabajo son:

1. Los períodos de prácticas realizados en la propia empresa, o los llevados a cabo en otra empresa del mismo sector o en el extranjero.
2. Iniciativa, motivación, empuje, afán de superación y espíritu emprendedor.
3. Disposición para trabajar en equipo.
4. Habilidad para las relaciones humanas y para la comunicación.
5. Sentido de la responsabilidad.
6. Formación académica y nivel de conocimientos en áreas como informática o idiomas.
7. Actitud abierta al aprendizaje.
8. Flexibilidad, polivalencia, adaptación al cambio.
9. Capacidad de trabajo, ganas de trabajar y espíritu de entrega.
10. Potencial de desarrollo

(Tomado de ABC Nuevo Trabajo, n° 37, 18.12.94: 10) (Fig. VIII.1.)

Otras características también valoradas por las empresas son:

- . Capacidad de análisis y síntesis
- . Dotes de mando

- . Creatividad y capacidad para innovar
- . Dinamismo
- . Sentido común
- . Constancia
- . Ética profesional
- . Entusiasmo

El citado artículo también señala que los titulados universitarios se reclutan en Europa a través de anuncios en prensa, principalmente. Detrás de este sistema destaca la promoción interna, directorios profesionales, contactos personales, ferias de empleo y redes de estudiantes.

Al igual que ocurre en nuestro país, el proceso de selección se basa fundamentalmente en la entrevista personal y en los tests psicológicos.

Los cambios tecnológicos y la demanda de conocimientos especializados han marcado la tendencia hacia la rotación de empleos a lo largo de la vida laboral y al cambio de residencia, en la mayoría de los casos. También se destaca en los últimos años la propia creación de empresas: Hace años, el trabajo había que buscarlo; hoy, o se busca o se crea.

En este sentido, creemos que tanto la Universidad como las escuelas de negocios deben no sólo impartir conocimientos orientados a facilitar la entrada en una organización ya existente, sino también inculcar a los alumnos las ideas que les puedan ayudar a crear su propio mundo laboral.

Es especialmente significativo el estudio en lo referido a la demanda de las empresas en lo que se refiere a cursos de postgrado. En ello es coincidente con los resultados arrojados por nuestra encuesta remitida a los Directores de Personal, como el análisis de las ofertas de trabajo publicadas desde septiembre de 1994, que se ofrece a continuación. Son pocas las empresas que buscan específicamente titulados con estudios de postgrado: Sólo un tercio de ellas afirma que entre sus directivos existe este tipo de estudios de especialización, cifra que se confirma con nuestras conclusiones ya que sólo un 12% de los directivos de las empresas consultadas están en posesión de un master.

El master es más valorado entre los profesionales que trabajan en la empresa que como componente añadido para formar parte de la misma (figura VIII.2). Parece confirmar la idea de que la especialización está llamada a tocar fin, siendo sustituida por la polivalencia y la formación generalista, de tal forma que el recién licenciado es contratado para realizar diversas funciones; de esta forma adquiere conocimientos en las distintas áreas empresariales (El País, 4.12.94).

DEMANDA DE TITULACIONES POR SECTORES ECONOMICOS	
ENERGIA Y AGUA:	Económicas, Ingeniería Industrial, Empresariales, Ingeniería de Minas.
METAL:	Ingeniería Industrial.
AGROALIMENTARIO:	Económicas, Empresariales, Química.
AUTOMOCION:	Ingenierías Superiores, Empresariales.
CONSTRUCCION:	Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Empresariales, Arquitectura Técnica.
ELECTROMEDICINA:	Química.
QUIMICO Y FARMACEUTICO:	Económicas, Química, Biología, Farmacia.
CONSULTORIA Y AUDITORIA:	Económicas, Empresariales, Ingeniería Superior y Derecho.
DISTRIBUCION Y COMERCIO:	Empresariales, Económicas, Investigación y Técnicas de Mercado, Informática.
ENTIDADES FINANCIERAS:	Económicas, Empresariales y Derecho.
HOSTELERIA:	Económicas y Empresariales.
INFORMATICA Y TELECOMUNICACIONES:	Informática, Ingeniería de Telecomunicaciones, Económicas.
INGENIERIAS:	Ingenierías de Caminos, Canales y Puertos, Telecomunicaciones, Informática.
RECURSOS HUMANOS:	Empresariales, Económicas, Psicología, Sociología, Ingenierías.
SEGUROS:	Económicas y Derecho.

Los sectores con mayor porcentaje de titulados contratados son Consultoría y Auditoría (77,7%), Publicidad (71%), Recursos Humanos (68,6%), Ingenierías, Electromedicina e Informática y Telecomunicaciones. Los que menos licenciados contratan son Hostelería, Textil y Automoción.

El listón de contratación en las empresas ha subido bastante, pero no lo suficiente: El dominio hablado y escrito de una segunda lengua, por ejemplo, no está todavía al alcance de los ejecutivos españoles.

Como se puede apreciar, la titulación de Ciencias Económicas es la que aparece en casi la totalidad de los sectores implicados.

Desarrollamos a continuación un breve análisis de la situación en distintos países europeos:

. ALEMANIA:

En la actualidad, apenas se contrata a titulados sin experiencia. Sin embargo, grandes grupos de multinacionales reclutan sus directivos a escala internacional.

. FRANCIA:

La situación del mercado de trabajo es similar en Francia. Debido las reformas laborales en los últimos cuatro años, unido a la crisis económica, se han ampliado las modalidades de contratación a determinados tiempos y se ha reducido el salario inicial.

. ITALIA:

La crisis ha afectado sólo de forma limitada a la contratación de jóvenes titulados, derivado de la especial exigencia estructural del mercado laboral italiano, que aún demanda personal cualificado.

. GRAN BRETAÑA:

La creación de empleo está en alza a nivel de jóvenes titulados; sin embargo las multinacionales británicas sólo reclutan en aquellos países en que están implantadas y muy pocos empresarios reclutan en otros países de la Unión Europea por la especial tendencia de este país al aislacionismo.

"El excelente prestigio alcanzado por alguna de estas escuelas de negocios satisface en buena medida la fuerte incertidumbre que asola a los Directores de Recursos Humanos, por ejemplo, a la hora de seleccionar y "vender" internamente al candidato, cuyo master, postgrado o M.B.A., da una fiabilidad aparente a la selección que no siempre se corresponde con la realidad de su desempeño posterior" (Vicente, 1992: 331).

Ello pone de manifiesto tanto el afán de la empresa española actual de incorporar profesionales de garantía en lo que respecta a conocimientos y expectativas de rendimiento como la poca confianza que tienen en la formación académica.

Los directores de personal tienden a escoger a un licenciado con M.B.A. pero pocos podrían defender el por qué de su selección más allá de los tópicos.

La decepción empresarial tiene mucho que ver con que casi todas las entidades poseen un producto-reclamo más o menos competitivo, que acaba cayendo con el tiempo en manos de sus consultores junior, y cuya característica común parece consistir en su implantación estándar a todas las empresas, con lo que transmiten modelos de gestión aplicables a todas las circunstancias, en muchas ocasiones sin un mínimo análisis de la realidad concreta de cada entorno.

Existe una clara preferencia entre los empleadores por una formación sólida, de carácter amplio, dejando la necesaria adaptación laboral a la formación en la empresa y a la práctica profesional.

Las empresas se inclinan por un profesional con una mínima experiencia laboral para así poder adaptarle a su propia cultura y filosofía empresarial. Sin embargo, son pocas aquéllas que desean soportar el coste de ser el primer empleador.

Atendiendo a otro estudio realizado por la escuela de negocios "Know How" (ABC, Nuevo Trabajo, nº 50), fueron encuestados 10.000 estudiantes de los dos últimos años de carrera de las universidades existentes en las once ciudades en las que se imparten los estudios de Ciencias Empresariales, con la finalidad básica de conocer la adecuación de la formación de los universitarios a las necesidades de las empresas.

El estudio ha seguido los siguientes parámetros:

- . El número de entrevistas realizadas en cada ciudad ha sido proporcional al número de habitantes de la misma.

- . En el caso de preguntas abiertas, se han aplicado coeficientes correctores para que todas las empresas tuvieran las mismas oportunidades de ser elegidas, con independencia de su ubicación geográfica.

Las conclusiones del estudio han sido las siguientes:

- . España es uno de los países en los que más empresas se crean cada año; sin embargo también es uno de los que sufre la mayor desaparición de las mismas.

Esta situación ha provocado que sólo un 17% de los encuestados estén dispuestos a crear su propia empresa. Es de destacar que se prefiere ser asalariado cuando los padres son empresarios: Estas personas han vivido los sinsabores de sus padres y prefieren trabajar a cuenta ajena que seguir con una trayectoria con una empresa ya montada. Prefieren que la empresa familiar desaparezca, sin tener ellos un futuro profesional claro.

- . Las "famosas oposiciones" de los años 50 y 60 han perdido su atractivo entre los jóvenes españoles; tal vez por ser una salida en procesos de reducción.

- . En lo que respecta a la permanencia en la Universidad, nadie se siente engañado. Nuestro país no potencia la investigación, y los alumnos son conscientes de ello. Ni la Universidad ni la investigación son atrayentes para nuestros futuros titulados ni, por otra parte, el que se siente impulsado a hacerlo, goza de los beneficios que debieran ser acordes: El que quiera compatibilizar su actividad profesional con la universitaria, se encuentra con serios problemas legales de incompatibilidad.

- . Las razones básicas de la creación y destrucción de empresas, pasan por el espíritu creativo, arriesgado y acuciado por el paro del directivo español. Al mismo tiempo, improvisamos en nuestras manifestaciones en el sentido de no realizar estudios de viabilidad, ni tampoco ofrecer una oferta de calidad de forma continuada. No fidelizamos a nuestros clientes. En esta situación, es el pequeño o recién creado empresario el que sufre las consecuencias.

- . Es especialmente destacable el tema de la economía sumergida, particularmente en lo que respecta a ciudadanos no españoles: Muchos de ellos ejercen funciones de empleadores, descubriendo un filón en el que compatriotas suyos solucionan su muy precaria situación. Los empleadores resuelven el problemas empresarial, abaratando costes y reduciendo efectivos laborales.

Los futuros licenciados prefieren la empresa privada a la pública, debido a parámetros de calidad, exigencia, profesionalidad, competitividad, etc. El "trabajo seguro" que pudo atraer a muchos en el pasado hacia la empresa pública, ya no ofrece estos parámetros de confianza.

La importancia concedida al presente trabajo nos llevó a plantearnos en esta tesis la posibilidad de realización de un estudio que, de una forma longitudinal, abarcara en el plazo de un año el análisis de aquellas ofertas de empleo publicadas en diarios nacionales.

Como ya se comentará en detalle más adelante, lamentablemente debemos reseñar aquí la escasez de oferta de puestos de trabajo en estos medios. Sin embargo, constituyen una vía de reconocimiento de la forma en que se mueve el mercado en lo que respecta a licenciados en posesión de un M.B.A., el perfil de licenciaturas requerido, si los idiomas y número de ellos que se solicitan, coincide con los estudios realizados sobre internacionalización e intercambio, así como la necesidad o no de una experiencia laboral previa, salario medio inicial ofrecido, etc.

Al mismo tiempo, se ha pretendido aislar los requerimientos por conocimientos y áreas, es decir, comparar la titulación que se precisa con los conocimientos adicionales a los estudios necesarios para el trabajo, con la finalidad básica de comprobar si existe un paralelismo entre titulación y conocimientos (¿se demanda lo que se estudia en la carrera o en el M.B.A. o se exigen conocimientos que el titulado debe obtener por otros medios?).

En lo que respecta a las áreas de trabajo, se han enumerado aquéllas en las que se desempeñará la profesión para comprobar cuáles son las que en la actualidad absorben en mayor medida a los titulados en posesión de un M.B.A.

2. ANALISIS DE LAS OFERTAS DE EMPLEO PUBLICADAS EN LA PRENSA NACIONAL

El estudio se llevó a cabo mediante el análisis de la oferta de empleo publicada en los diarios ABC y El País en sus respectivos suplementos dominicales, El País Negocios (páginas siena) y ABC Nuevo Trabajo, desde el día 4 de septiembre de 1994 hasta el día 30 de abril de 1995, ambos inclusive.

Se examinaron la totalidad de anuncios insertados, y se analizaron únicamente aquellas ofertas en las que se requería al futuro empleado de la empresa considerada la posesión de un M.B.A. Para ello, se estudiaron semanalmente las diversas ofertas. Con las seleccionadas, según el criterio más arriba citado, se procedió a elaborar una base de datos en la que se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- . Titulación superior requerida por los empleadores.
- . Idiomas precisados para la contratación: La base de datos podía contener hasta tres idiomas solicitados.
- . Conocimientos de informática: Se consideró como variable dicotómica: Sí o no.
- . Conocimientos adicionales: Se tomaron en consideración aquellos requerimientos empresariales en los que se exigía al futuro empleado unos conocimientos específicos en las materias que más adelante se señalarán. Estos conocimientos pueden coincidir o no con los adquiridos en su formación superior.
- . Experiencia previa: Al igual que con los conocimientos informáticos, se conceptualizó como variable dicotómica: Sí o no.
- . Salario ofrecido: Banda salarial que ofrecen los empleadores para el trabajo considerado.
- . Edad.
- . Area en la que se desenvolverá el futuro empleado dentro de la empresa.
- . Datos de control: En este apartado se consideraron tanto el periódico en el que aparecieron las ofertas como la fecha, el total de anuncios en la semana estudiada y el número correlativo asignado a cada anuncio a efectos de control estadístico.

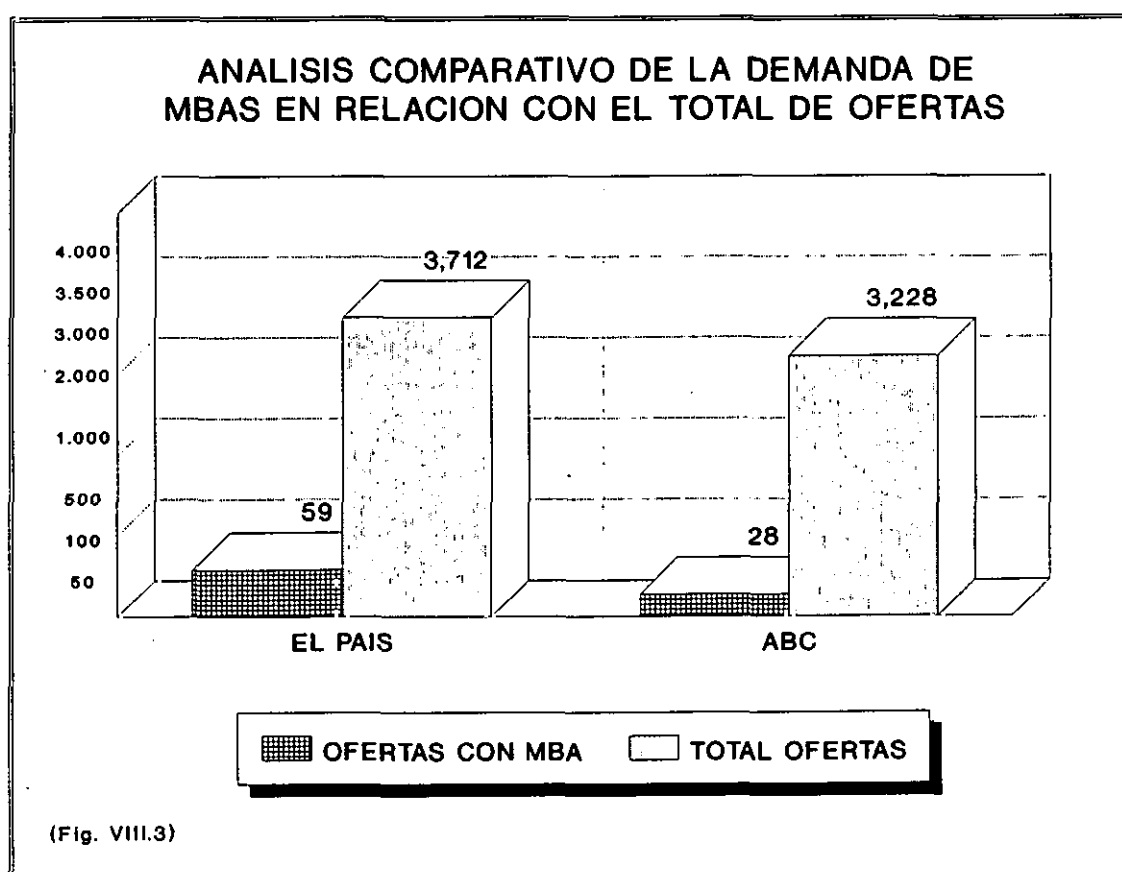
(Se adjunta en anexo 3 el análisis estadístico de los datos).

En total, se registraron 92 ofertas de empleo, 5 de ellas anunciadas en los dos periódicos la misma semana (a efectos de la presente investigación, éstas 5 se consideraron como una única oferta).

El Diario El País, registró un total de 59 ofertas y ABC de 28 ofertas, registrándose semanas en las que no se ofreció ninguna.

Tal y como se refleja en la figura VIII.3, el porcentaje de empresas que solicita una persona en posesión de un M.B.A. es ínfimo en relación al total de anuncios en el periódico considerado. Los números demuestran que este porcentaje no llega al 1,60% en el caso de El País y al 1% si consideramos el diario ABC.

La primera lectura de este dato, tal vez con cierta ligereza, nos lleva a pensar que el mercado laboral no establece diferencias en lo que se refiere a la contratación de un M.B.A. o de una persona que no ha realizado este tipo de estudios.

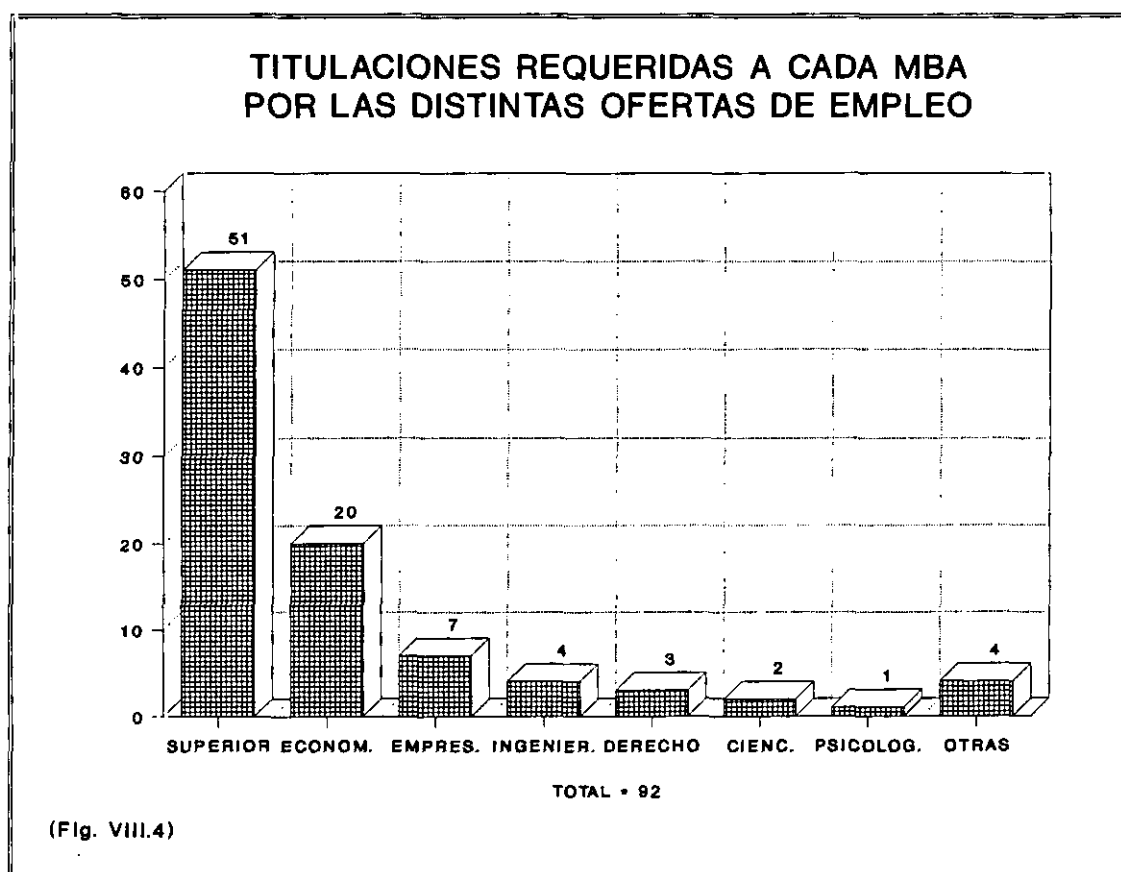


Probablemente, una lectura más en profundidad del gráfico nos acerque a otra hipótesis: La lectura dominical de ofertas de empleo puede ser un medio de conseguir trabajo para el postgraduado; sin embargo, presumiblemente a la luz de los datos aportados, no la preferida. No debemos olvidar que estamos estudiando una parcela bien delimitada: la económico-empresarial, tal vez con un mayor acercamiento (por la propia concepción de los estudios) al mundo laboral, que el existente en otras ramas del saber. Ello puede originar que los "contactos laborales" se establezcan a partir de otras vías (prácticas en empresas, contactos en la institución donde se han realizado los estudios, intercambios de estudiantes en prácticas, contactos personales, etc).

No obstante, creemos que la vía elegida en esta investigación puede ser suficientemente válida para delimitar la situación de este sector formativo en la oferta laboral.

Del total de 92 ofertas de empleo analizadas en las que se solicita un M.B.A., las titulaciones requeridas en cada caso son las siguientes (Figura VIII.4):

. Superior: 51	. Derecho: 3
. Económicas: 20	. Ciencias: 2
. Empresariales: 7	. Psicología: 1
. Ingeniería: 4	. Otras: 4



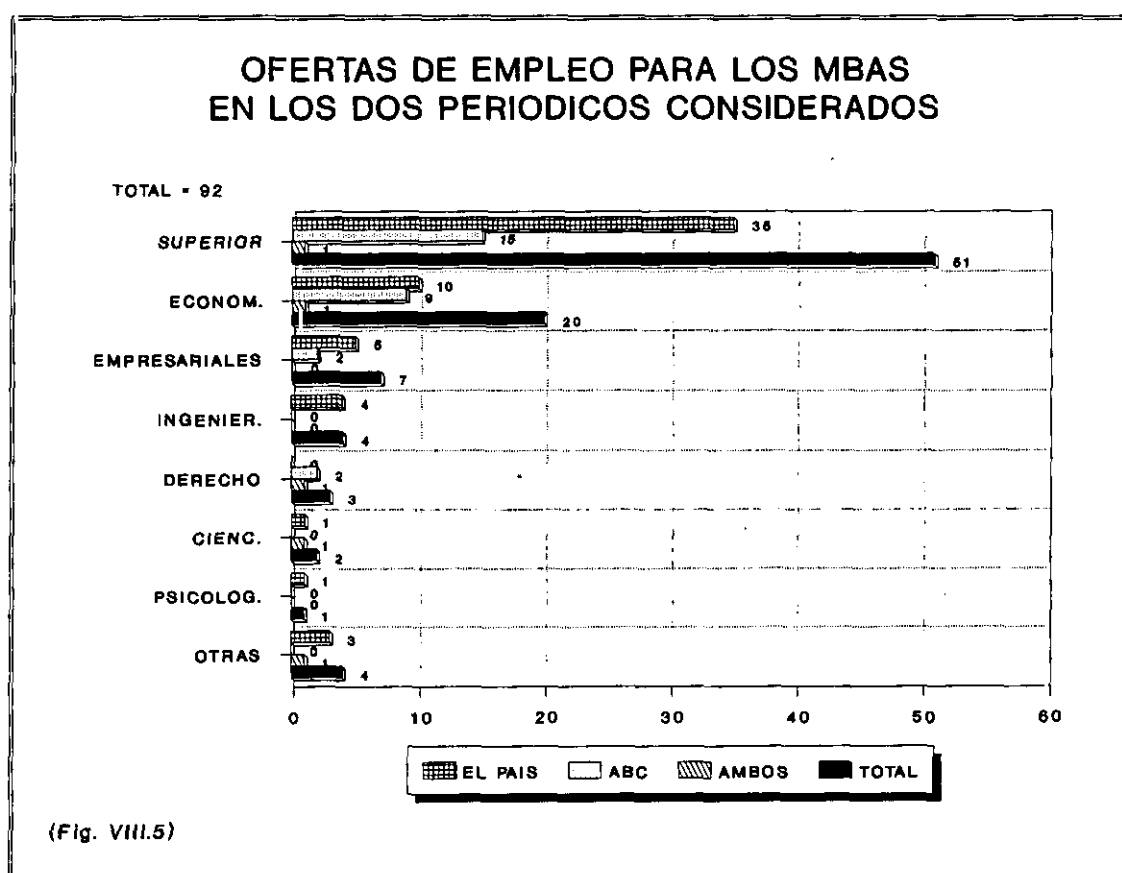
El apartado de "otras" incluye titulaciones tales como:

- . Ingeniero o Economista
- . Marketing o Empresariales
- . Empresariales o Derecho
- . Ingeniería o Superior

Esta figura pone de manifiesto que no parece determinante la carrera estudiada a la hora de la realización de un M.B.A. para los futuros empleadores, si bien parecen decantarse más por la licenciatura en Económicas que por el resto. En el caso de las titulaciones denominadas comúnmente de "ciencias" como en el caso de las ingenierías, son demandadas en función de la especificidad de las áreas de trabajo, es decir, la formación de postgrado no le aporta especialización al alumno sino que realiza un proceso de reconversión y complementación de su formación inicial (Banco de Bilbao Vizcaya, 1994).

Si atendemos a las ofertas en función de los periódicos en los que aparecen (figura VIII.5), observamos (ver también figura VIII.3) que El País realiza la siguiente oferta:

- | | |
|--------------------|---------------------------|
| . Superior: 35 | . Psicología: 1 |
| . Económicas: 10 | . Otras: 3 |
| . Empresariales: 5 | (Marketing/Empresariales, |
| . Ingeniería: 4 | Empresariales/Derecho, |
| . Ciencias: 1 | Ingeniería o Superior) |



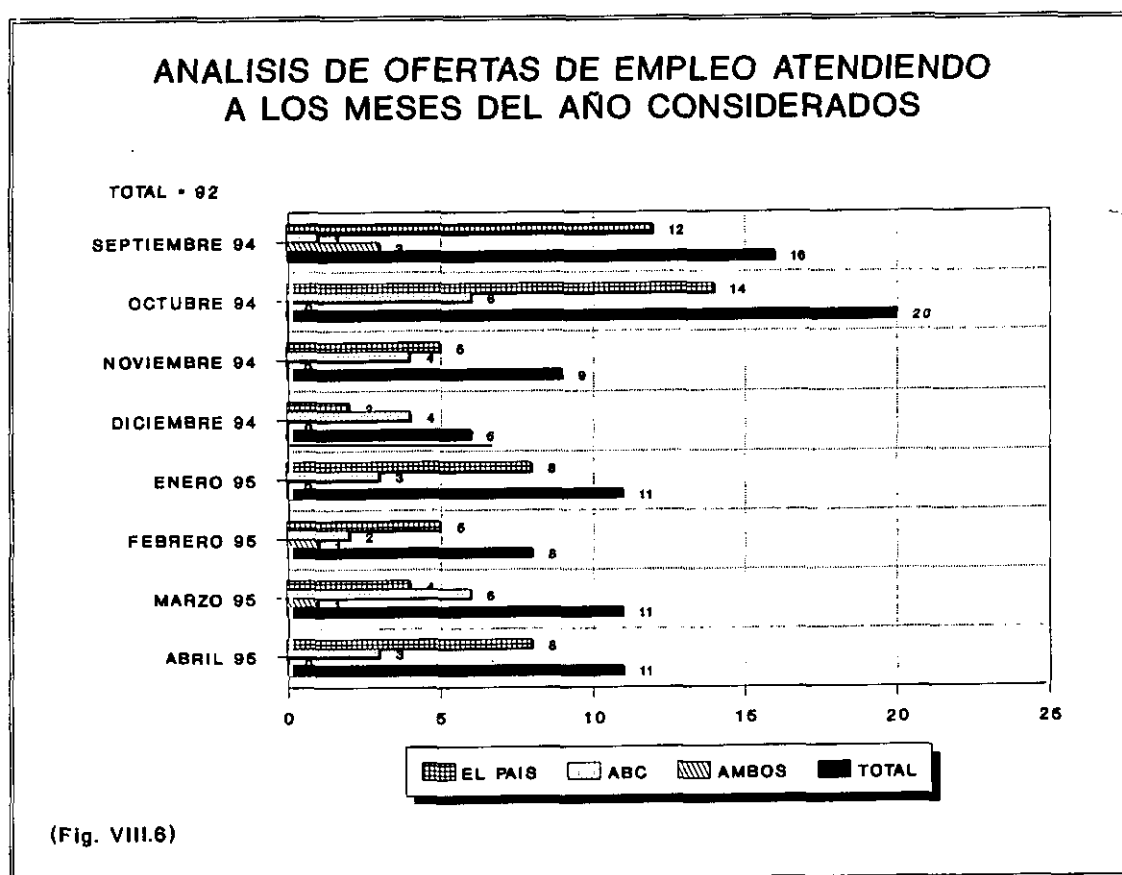
ABC requiere las siguientes:

- . Superior: 15
- . Económicas: 9
- . Empresariales: 2
- . Derecho: 2

En ambos periódicos aparecen:

- . Superior: 1
- . Económicas: 1
- . Derecho: 1
- . Ciencias: 1
- . Otras: 1 (Ingeniero o Economista)

En el presente estudio también se atendió a la época del año en que fueron publicadas las ofertas (figura VIII.6). Dado que se comenzó en septiembre de 1994 y se finalizó en abril de 1995 al recuento y análisis, se consideró un período de ocho meses que podemos considerar equivalente al de un curso académico. Así, comprobamos que los meses más prolíficos son los de septiembre y octubre con un total de 16 y 20 ofertas respectivamente, seguidos de los meses de enero, marzo y abril con 11 ofertas cada uno, y noviembre con nueve.

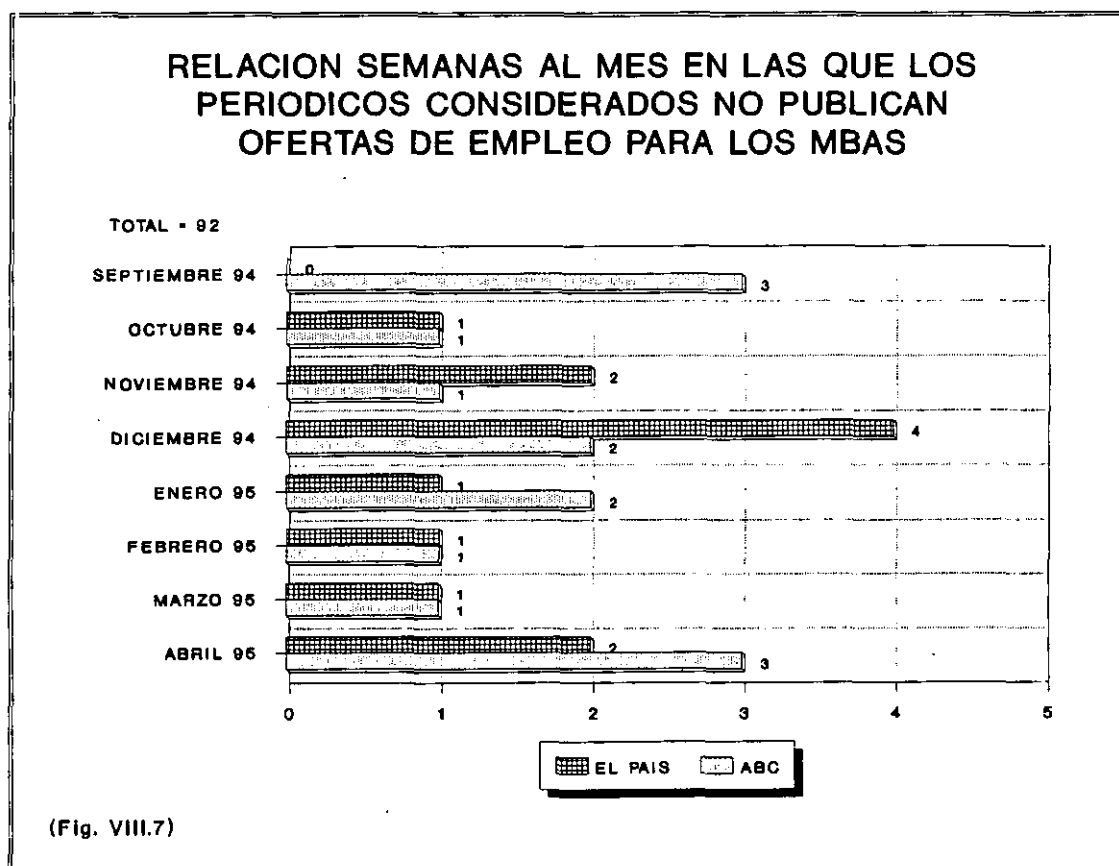


Debemos destacar aquí que El País aparece cada mes con el mayor número de ofertas, exceptuando los meses de diciembre y marzo (no debemos tampoco olvidar que ABC dejó de publicar su suplemento dominical Nuevo Trabajo dos semanas en las Navidades de 1994; ello ha podido suponer una ligera desviación de los datos considerados).

Se pone claramente de manifiesto que los meses en los que decae la oferta son los que coinciden con períodos de vacaciones, bien de fiestas navideñas o de semana santa, incrementándose en aquellas épocas del año en los que se produce una vuelta a la actividad profesional.

La figura VIII.7 señala el número de semanas al mes en que los periódicos no publican ninguna oferta de empleo para M.B.A.: ABC no lo hace durante tres semanas del mes de septiembre, concentrando toda su oferta la última semana del mes. Una rápida comparación con la figura anterior nos revela que todo el grueso de la oferta de este mes, cae en manos de El País (con 12 ofertas propias y tres compartidas).

El resto de los meses considerados, ambos periódicos tienen la misma tendencia: Dejan de publicar 1 ó 2 semanas al mes anuncios dirigidos a los M.B.As. Unicamente, por las razones ya comentadas en el gráfico anterior, El País deja de publicar para este colectivo durante 4 semanas del mes de diciembre, realizando oferta únicamente una semana (este periódico continuó su tirada en las fiestas navideñas).



Junto a las titulaciones requeridas señaladas más arriba, los empleadores demandan a los M.B.As. una serie de conocimientos o requerimientos complementarios:

IDIOMAS:

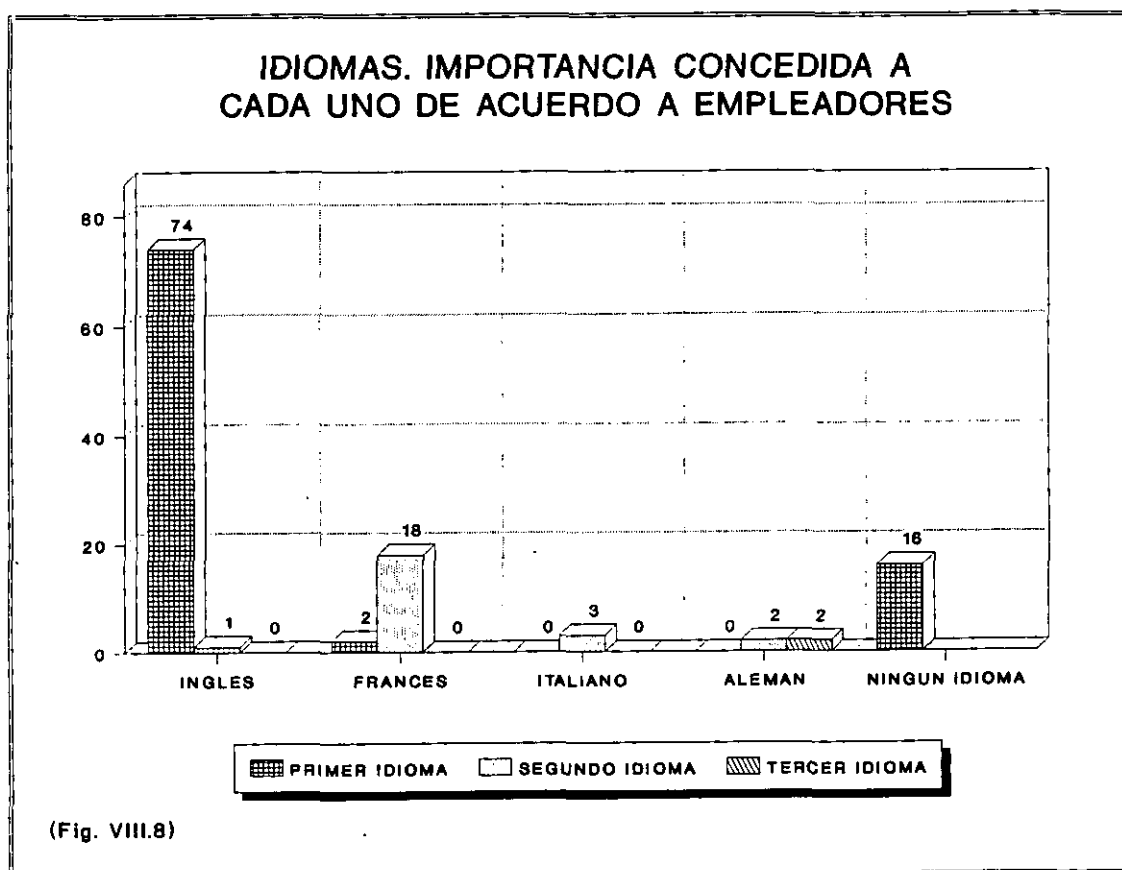
En la figura VIII.8, se observa la importancia concedida al idioma inglés para los futuros aspirantes a la posesión del trabajo ofertado.

Del total de 86 ofertas de empleo, 74 de ellas solicitan el dominio del inglés como primer idioma y 1 como segundo idioma.

Otras lenguas consideradas son el francés, que es demandado por 2 empleadores como primer idioma y por 18 como segundo.

Más lejos se sitúan el italiano (considerado importante como segundo idioma por 3 empresas) y el alemán (cuya posesión es necesaria como segundo y tercer idioma por dos empresas).

Es asimismo destacable que 16 empresas analizadas no requieran el conocimiento de ningún idioma por parte de sus futuros empleados.

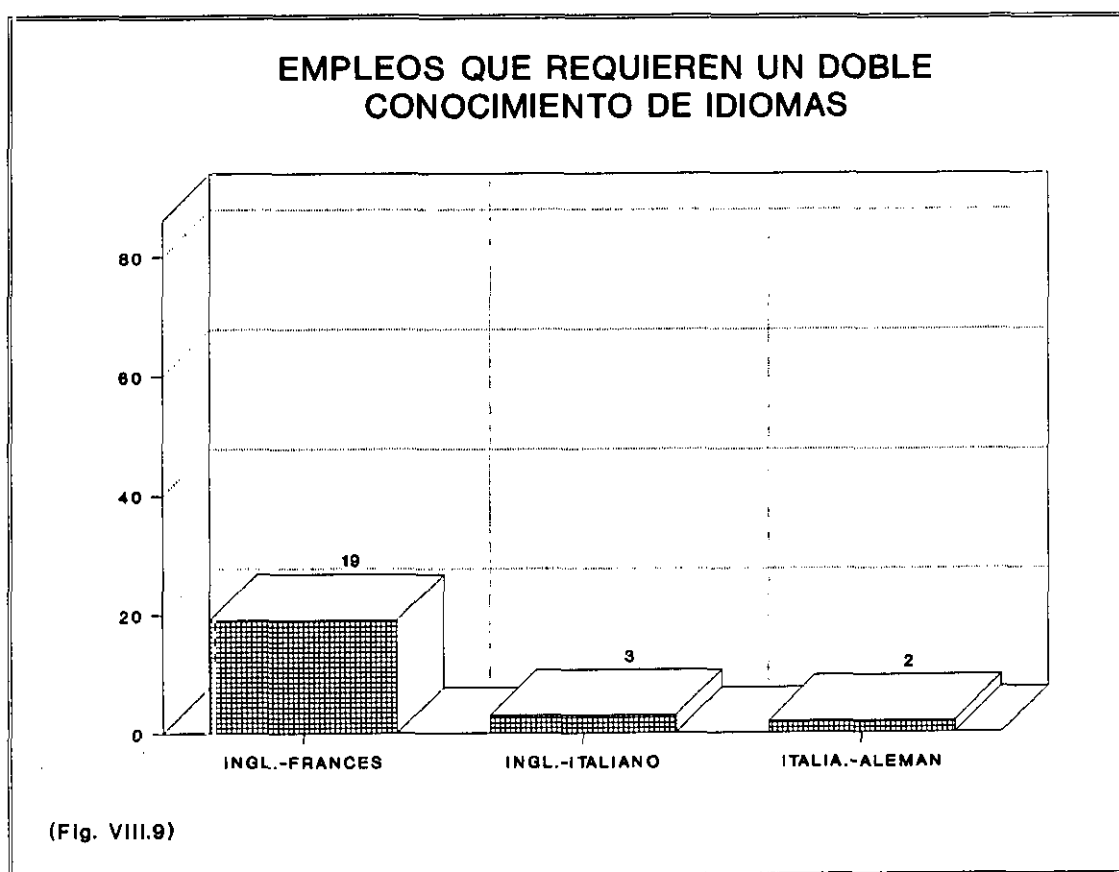


En la figura VIII.9. se analizan aquellas ofertas que requieren un doble conocimiento de idiomas. Nos encontramos que únicamente 19 empresas demandan a los futuros empleados en posesión de un M.B.A. que tengan conocimientos de dos idiomas, concretamente inglés y francés.

Tan sólo tres empresas requieren un bilingüismo inglés-italiano y dos los conocimientos de italiano-alemán.

A la luz de los datos aportados por esta figura y por la anterior (VIII.8) podemos concluir afirmando que el idioma "rey" sigue siendo el inglés, demandado en más del 80% de las ofertas, seguido a distancia por el francés, requerido como segundo idioma en el 20% de los casos. Tan sólo el alemán y el italiano son precisados por algo más del 3% de empleadores (y nunca como primer idioma). Podemos conjeturar que en estos últimos casos se trata de empresas filiales de otras europeas, cuyos frecuentes contactos con las empresas matrices, obligan al empleado al conocimiento de estas lenguas.

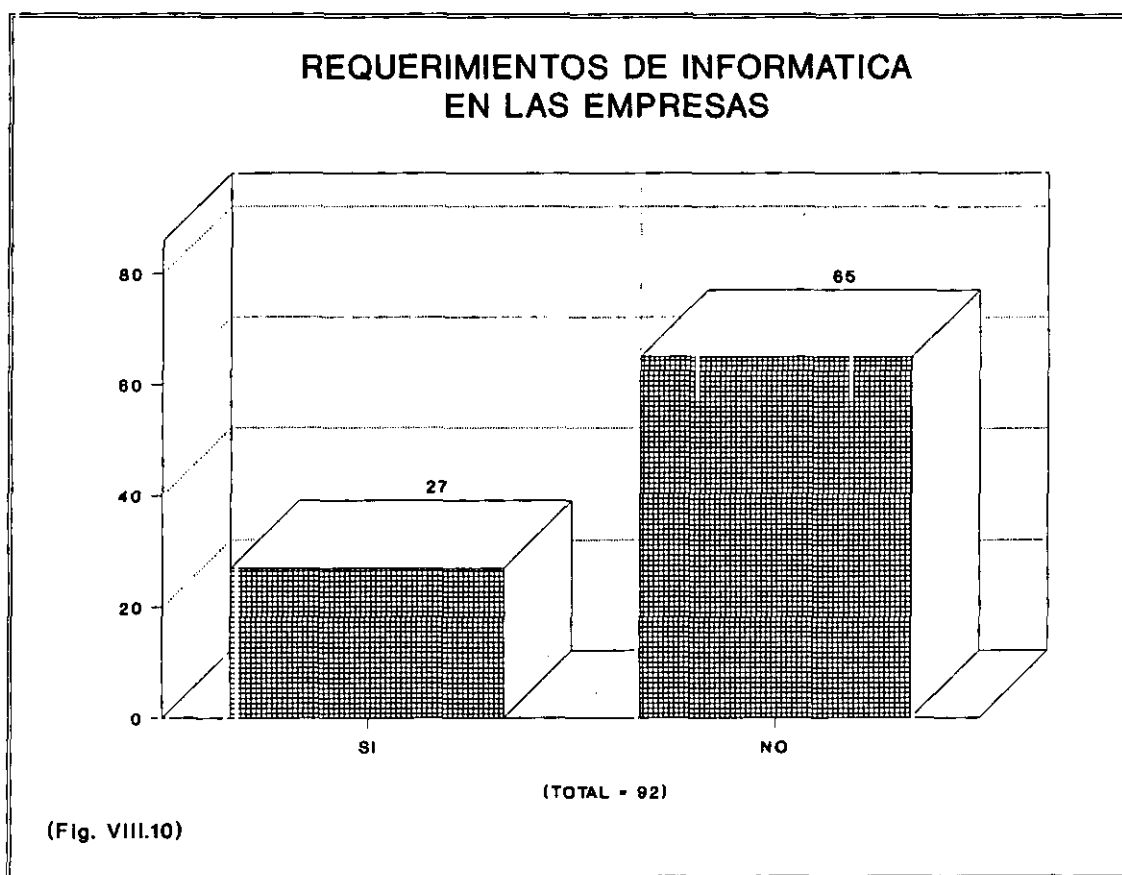
Dato asimismo significativo es la mención de que algo más del 17% de las ofertas no requieren ningún conocimiento de idiomas. Presumiblemente, se trata de empresas nacionales, sin implantación fuera de nuestras fronteras, con líneas de negocio autóctonas, cuyos requerimientos añadidos a la titulación universitaria se encaminan hacia conocimientos concretos dentro del área de actuación de la empresa.



INFORMATICA:

Junto a otros conocimientos adicionales, las empresas también requieren que el empleado tenga conocimientos de informática a nivel de usuario. En la figura VIII.10, se pone de manifiesto que tan sólo 27 empresas solicitan este tipo de destrezas, frente a 65 que no lo requieren.

Ello implica que un 71% de empresas no lo consideran importante para la colocación, mientras que sólo un 29% de las mismas considera este aspecto importante y a añadir al resto de requisitos necesarios para la obtención del empleo.



CONOCIMIENTOS ADICIONALES Y AREAS DE TRABAJO:

Como ya se comentó más arriba, se consideraron aquellos requerimientos que exigen al futuro empleado unos conocimientos específicos para el desempeño correcto de su puesto de trabajo en las áreas que se solicitan. Estos conocimientos pueden coincidir o no con los adquiridos en su formación superior.

Para su análisis, se han dividido conocimientos y áreas de desempeño en función de las titulaciones superiores:

1. LICENCIADOS EN ECONOMICAS.

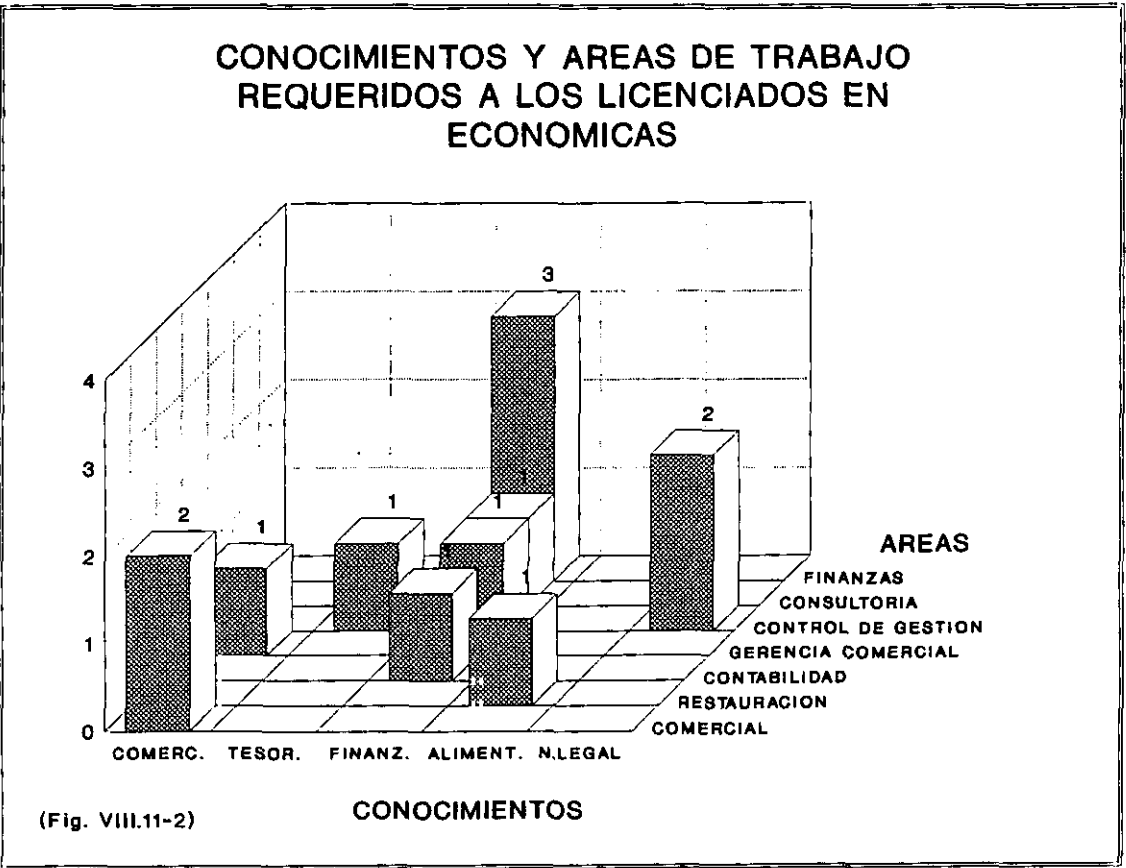
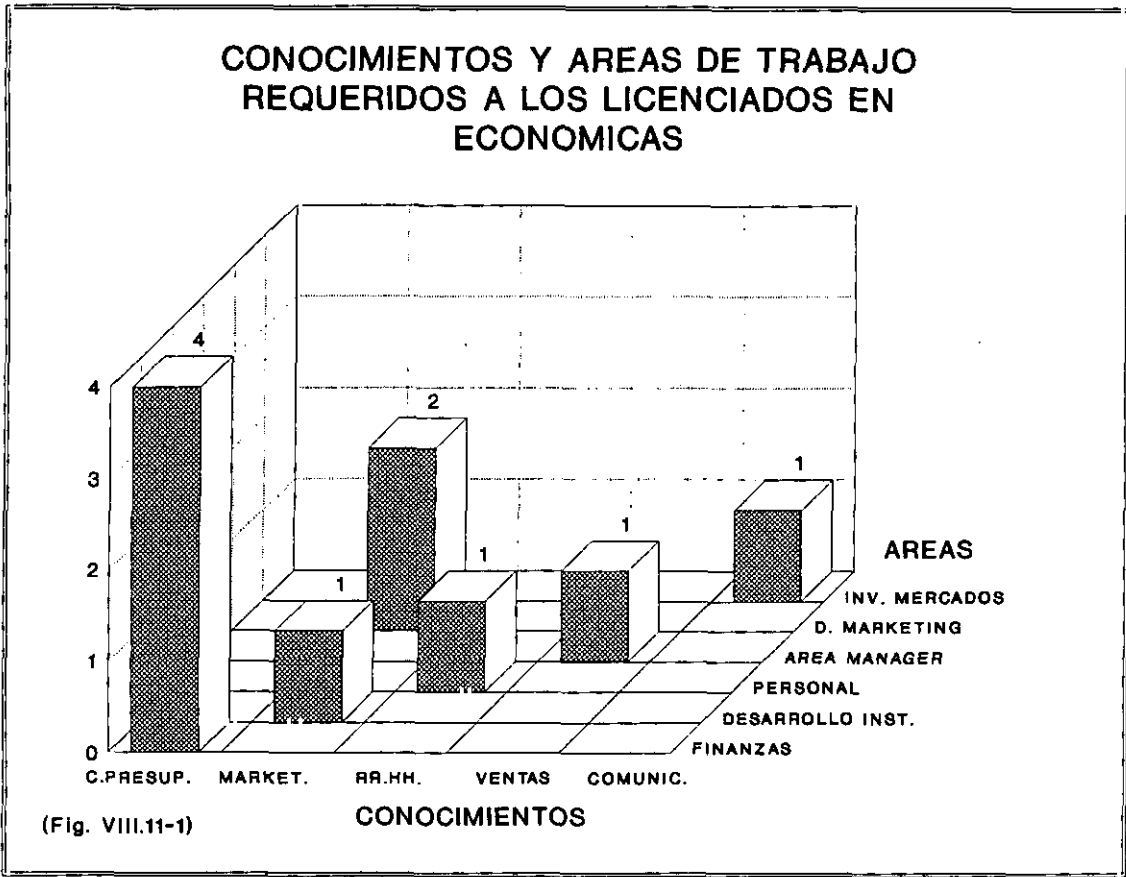
Es una de las titulaciones más solicitadas por las empresas. Tal y como se reflejan en las figuras VIII.11-1 y VIII.11-2, las áreas de trabajo en los licenciados pueden desarrollarse profesionalmente son muy amplias; abarcan desde las finanzas, el área de personal, marketing, consultoría, restauración, comercial, etc.

Ello nos lleva a pensar que se trata de una carrera de gran versatilidad a la hora de la realización del trabajo en las empresas.

Si consideramos los conocimientos adicionales requeridos a los licenciados en económicas, observamos que una gran mayoría de ellos son aquellos que los estudiantes aprenden durante el período de formación superior; sin embargo, también les exigen la comprensión de otro tipo de áreas adicionales: es el caso de aspectos alimentarios, comerciales y de comunicación.

Es particularmente destacable el hecho de que el grupo de conocimientos comprendido dentro del macroárea de finanzas (control presupuestario, contabilidad y control de gestión) sean los más apreciados en lo que respecta al número de solicitudes por parte de los empleadores. A esta parcela de saberes le sigue con una cierta distancia el área de marketing y comercial; área que si bien no es especialmente solicitada en el caso de los licenciados en Económicas, supera cualquier tipo de previsión en el caso de las titulaciones Superiores en las que no se especifica una carrera definida.

El resto de conocimientos y áreas es citado en una sola ocasión por los empleadores, abarcando como se comentó más arriba el conjunto de saberes adquiridos por el alumno en su formación superior universitaria.



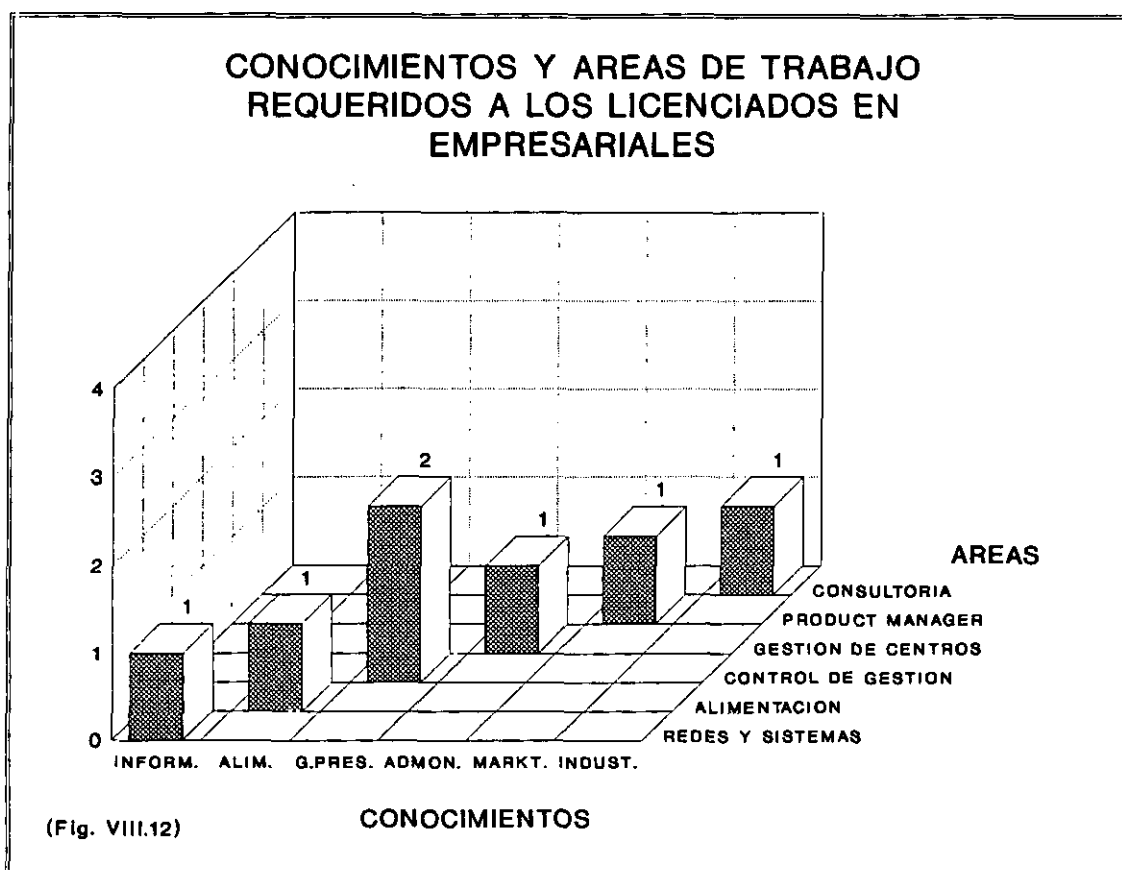
2. LICENCIADOS EN EMPRESARIALES.

En la figura VIII.12, se observa que los conocimientos que se demandan a esta titulación se engloban en informática, alimentación, gestión presupuestaria, administración, marketing e industriales.

Las áreas teóricas de desempeño son redes y sistemas, alimentación, control de gestión, gestión de centros, product manager y consultoría.

Se observa una tímida tendencia por parte de los empleadores a tender hacia conocimientos dentro del ámbito financiero (al igual que ocurría en el apartado anterior).

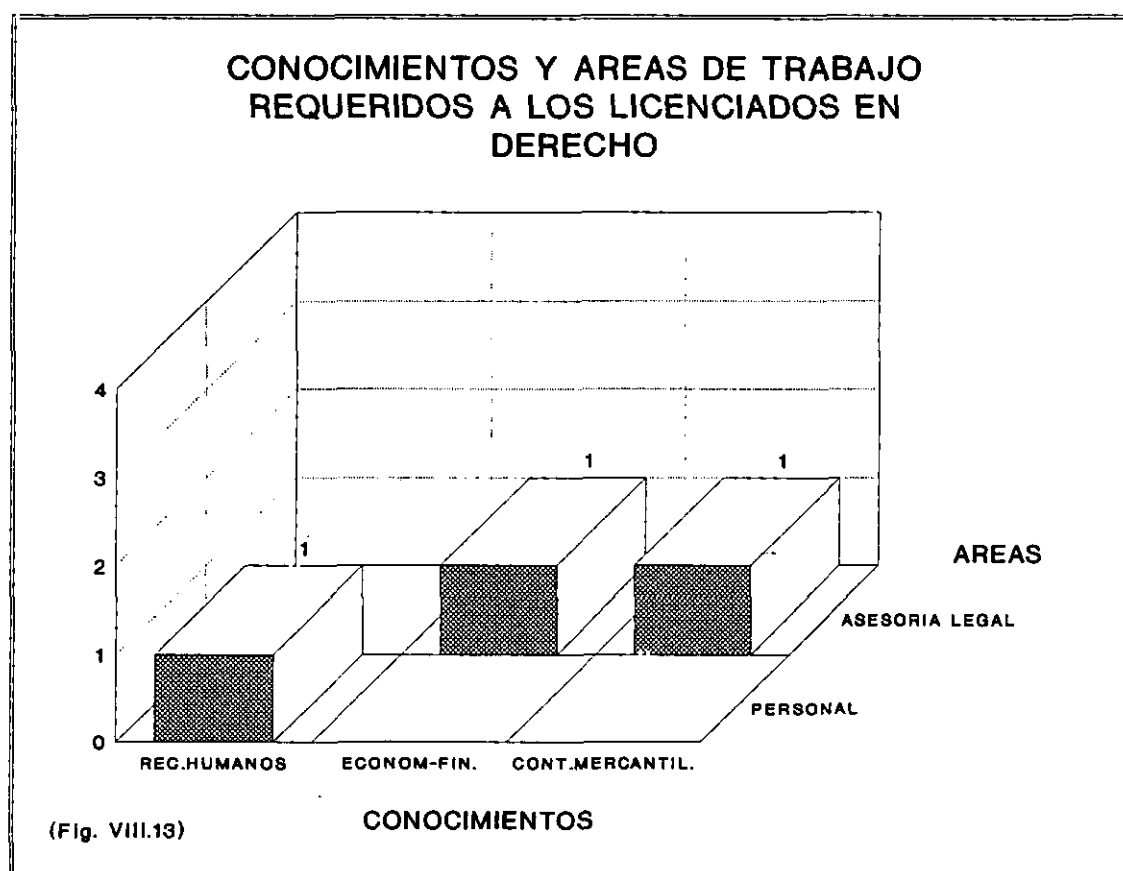
Del gráfico, podemos concluir afirmando que no se trata de un área con tanta versatilidad como los estudios de económicas; se trata de una titulación con una mayor especificidad, por tanto, los conocimientos demandados a sus licenciados giran en torno a parcelas mucho más definidas y concretas.



3. LICENCIADOS EN DERECHO.

Se observa muy claramente, de acuerdo a la figura VIII.13, que los licenciados en Derecho no constituyen el grueso de los alumnos que cursan un M.B.A., tal vez, porque de unos años a la actualidad, existe una formación de postgrado a nivel de masters adecuada a esta titulación.

Así, observamos que a este tipo de licenciatura, según los anuncios considerados sólo se la exigen tres tipos de conocimientos: Recursos Humanos, Economía y Finanzas y Contratos Mercantiles, para las áreas de personal y de Asesoría Legal. Esto nos conduce a pensar que los licenciados en Derecho encajan bien en aquellos puestos que se sitúan dentro del área de gestión de personal (nóminas, contratación, etc), y del área de asesoría en aquellos aspectos puntuales de la dirección de recursos humanos.



4. TITULADOS EN INGENIERIA.

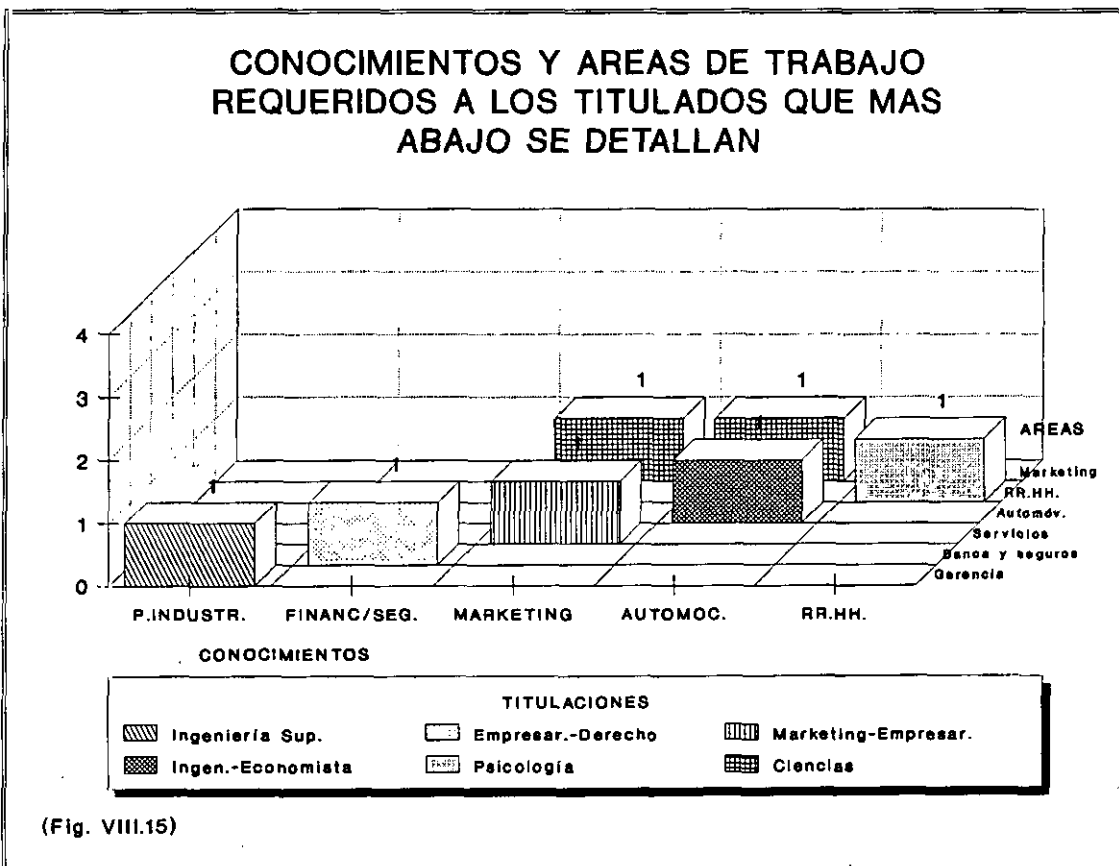
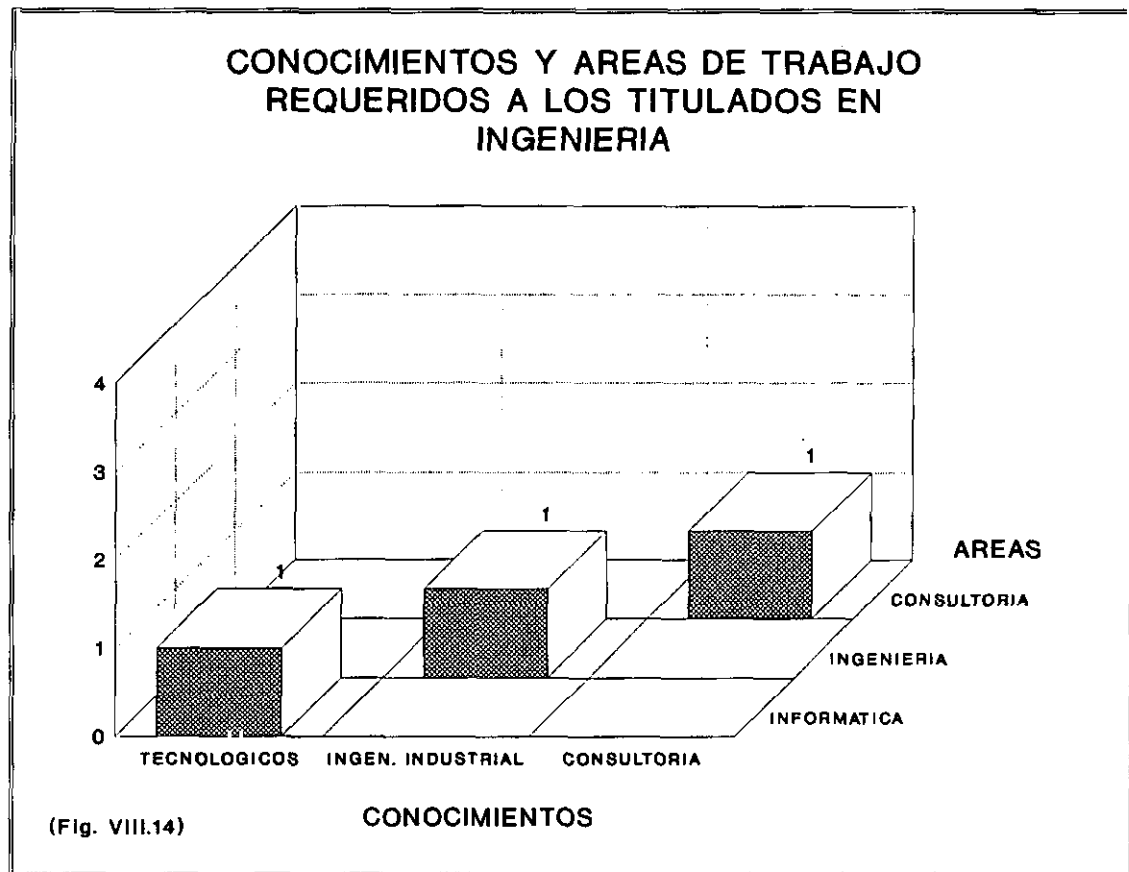
Los ingenieros son demandados en áreas propias de su formación superior: Consultoría, Ingeniería e Informática. Por otra parte, sus conocimientos se sitúan en la línea tecnológica, ingeniería industrial y consultoría de servicios.

Parece, según la figura VIII.14, que es un área poco demandada para cursar un M.B.A. de acuerdo a los distintos empleadores.

5. OTRAS TITULACIONES.

Comparando la figura citada con la figura VIII.15 en la que se realiza el estudio de las titulaciones de Ingeniería Superior e Ingeniero-Economista (entre otras), observamos que todas ellas se sitúan en la misma línea, destacándose que a los Ingenieros Superiores se les exigen, además, conocimientos de Productos Industriales para el Area de Gerencia, y que a los Ingenieros-Economistas se les demandan conocimientos de automoción para trabajar en el sector de automóviles.

En lo que respecta al área de las Ciencias, a esta titulación se le demanda un conocimiento de marketing y de automoción, para trabajar en puestos dentro de un departamento de Marketing en ambos casos: Las ventas, gestión comercial y marketing van tomando posiciones cada vez más relevantes sea cual sea el área de negocio en el que nos desenvolvamos.



El resto de titulaciones contempladas en la figura VIII.15 son las siguientes:

. **Empresariales-Derecho:**

En estos estudios se exigen conocimientos financieros y del sector asegurador, para trabajar en las mismas áreas. Vemos que esta afirmación no difiere grandemente de la consideración de ambas carreras: Empresariales y Derecho como estudios independientes

. **Marketing-Empresariales:**

Vuelve a repetirse aquí la tendencia ya apuntada en este mismo gráfico cuando se consideraba la importancia del sector de marketing y gestión de negocio. No debe olvidarse que el sector de servicios está, en nuestros días, nuevamente en alza, y que las demandas tanto explícitas como de necesidades no planteadas conscientemente por los clientes actuales y potenciales es un nuevo nicho de negocio para todos.

De este hecho se deriva que a esta titulación se le conceda una importancia cada vez mayor en el amplio espectro de las nuevas carreras ofertadas. Si a la misma se le añade un Master en Dirección y Gestión de Empresas, podemos concluir afirmando que la persona que posea estos conocimientos tendrá en su haber una de las claves para el éxito de los negocios directivos en el año 2.000: La llave hacia la consideración del cliente como lo más importante de las estrategias empresariales. A través del análisis de sus motivaciones, deseos e intenciones, las empresas de servicios podrán concederles aquellas necesidades demandadas tanto implícita como explícitamente.

. **Psicología.**

En este apartado se pone de manifiesto que aquel empleador que demanda al psicólogo en posesión de un M.B.A. unos conocimientos específicos lo hace dentro del gran marco de los recursos humanos. Parece que nos situamos más allá de la mera gestión de personal que se exigía a los licenciados en Derecho.

Bajo este gran área deben incluirse procesos tanto de formación, como de selección, motivación, promoción, desarrollo directivo, análisis de puestos y de tareas, y evaluación del desempeño.

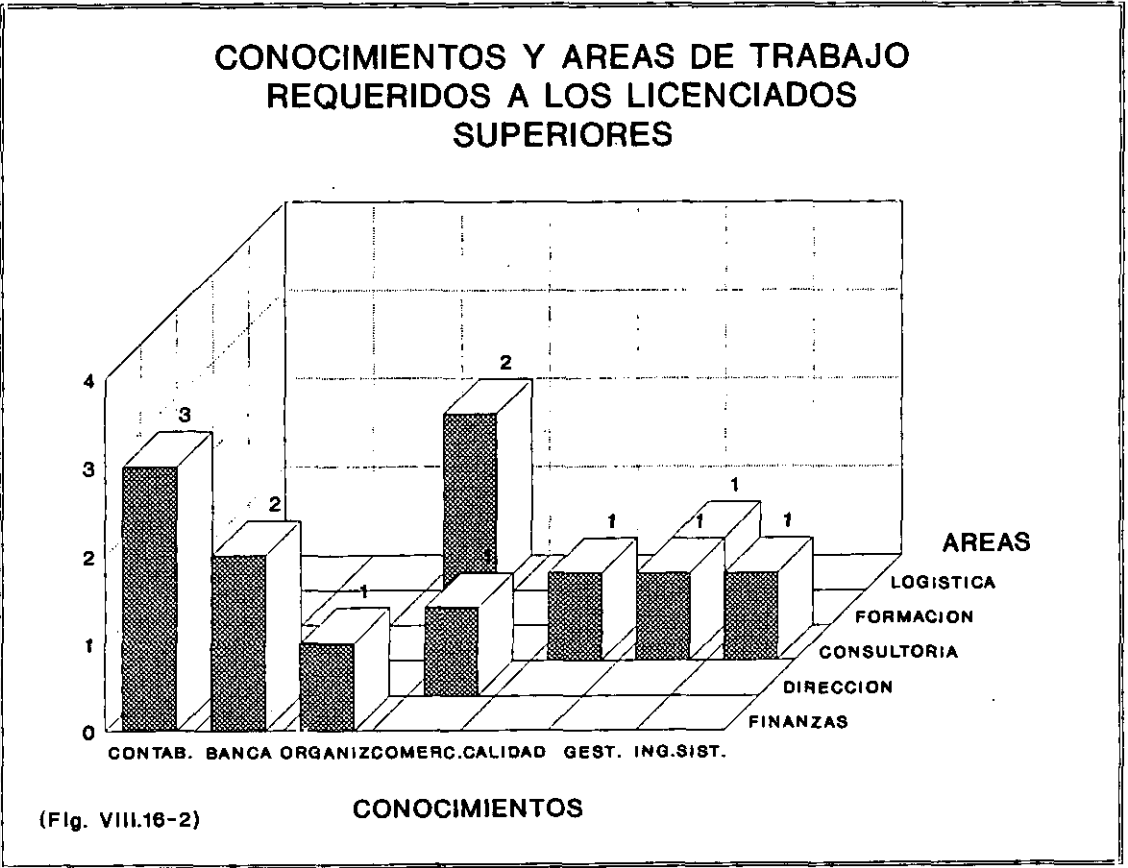
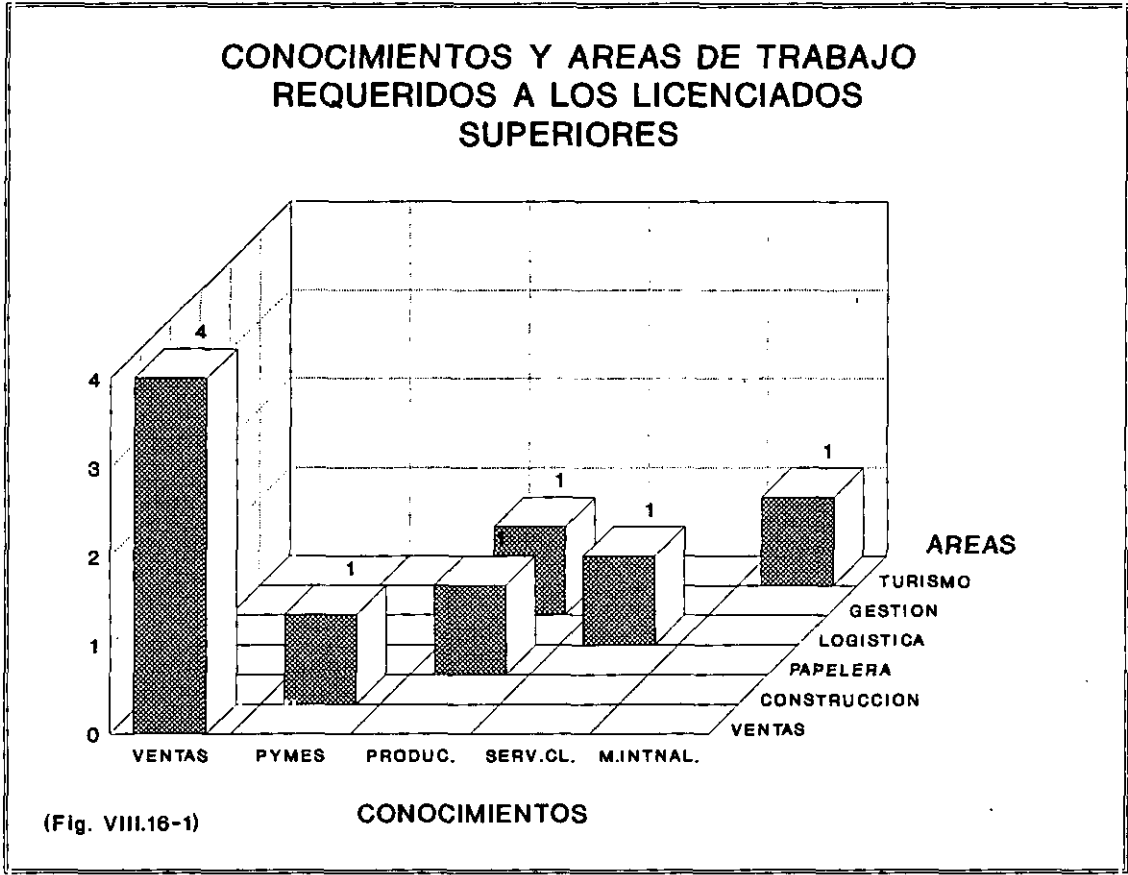
Sin embargo, podemos afirmar que, aunque un psicólogo especializado en psicología industrial esté suficientemente capacitado para la realización de este tipo de tareas, continuamos con la tendencia generalizada años atrás de considerar a las ciencias de la conducta como un "rey menor", prefiriendo la dirección de las empresas la contratación de un titulado superior en Derecho, Económicas o Empresariales, con conocimientos demostrables en gestión de nóminas y de personal, ya que parece prolongarse la tendencia a creer que las personas que provienen de estas licenciaturas pueden, sin demasiado esfuerzo, aprender de las ciencias conductuales; no así a la inversa: la relación no parece recíproca, existiendo una cierta desventaja para psicólogos y pedagogos a la hora de poder optar a un departamento de recursos humanos de una empresa. Aspecto tal vez mediatizado por la creencia, aún válida en nuestros días, de ser un campo "ocupado" por otro tipo de licenciaturas.

6. LICENCIADOS SUPERIORES.

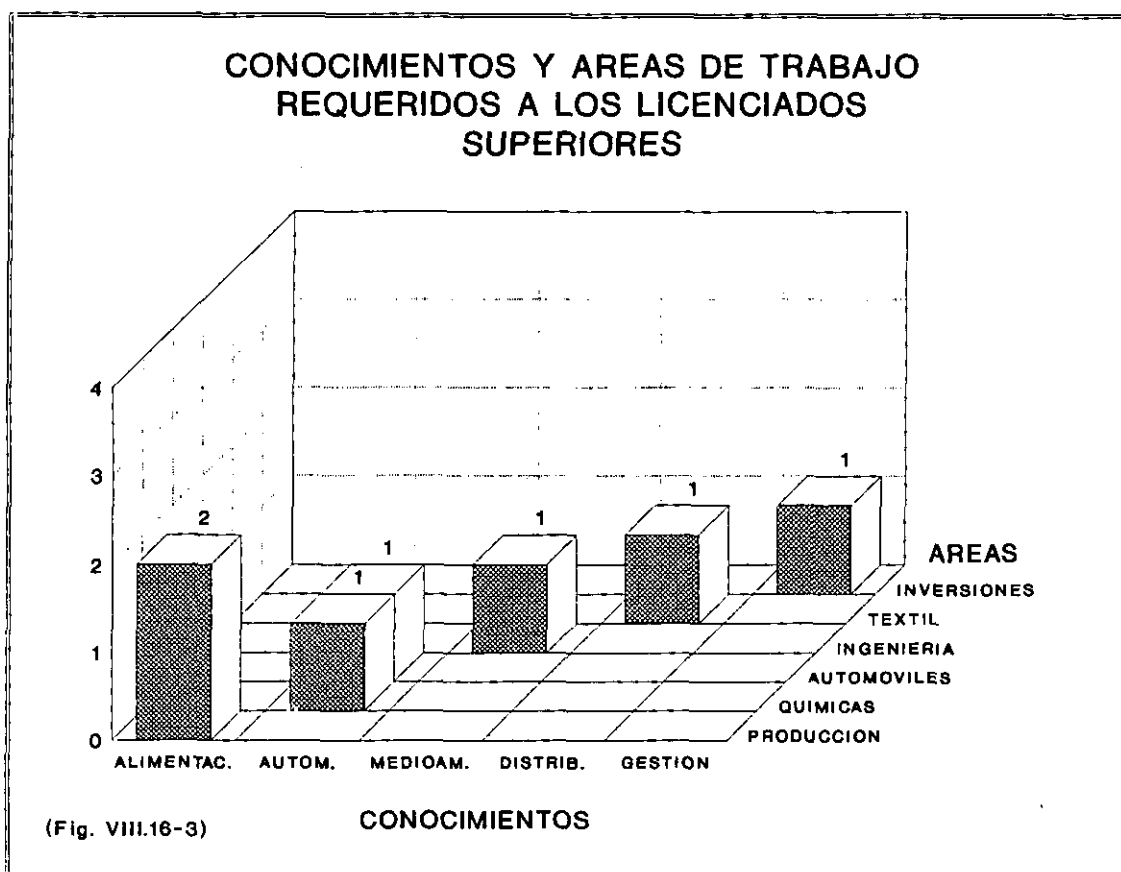
La licenciatura superior, sin especificación ninguna, es la preferida por los empleadores. Ello pone de manifiesto la necesidad de contar en la empresa con una persona formada de forma general, que cuente con el apoyo de un M.B.A. para matizar aquellos posibles aspectos de su formación académica reglada que no hayan quedado lo suficientemente aprendidos.

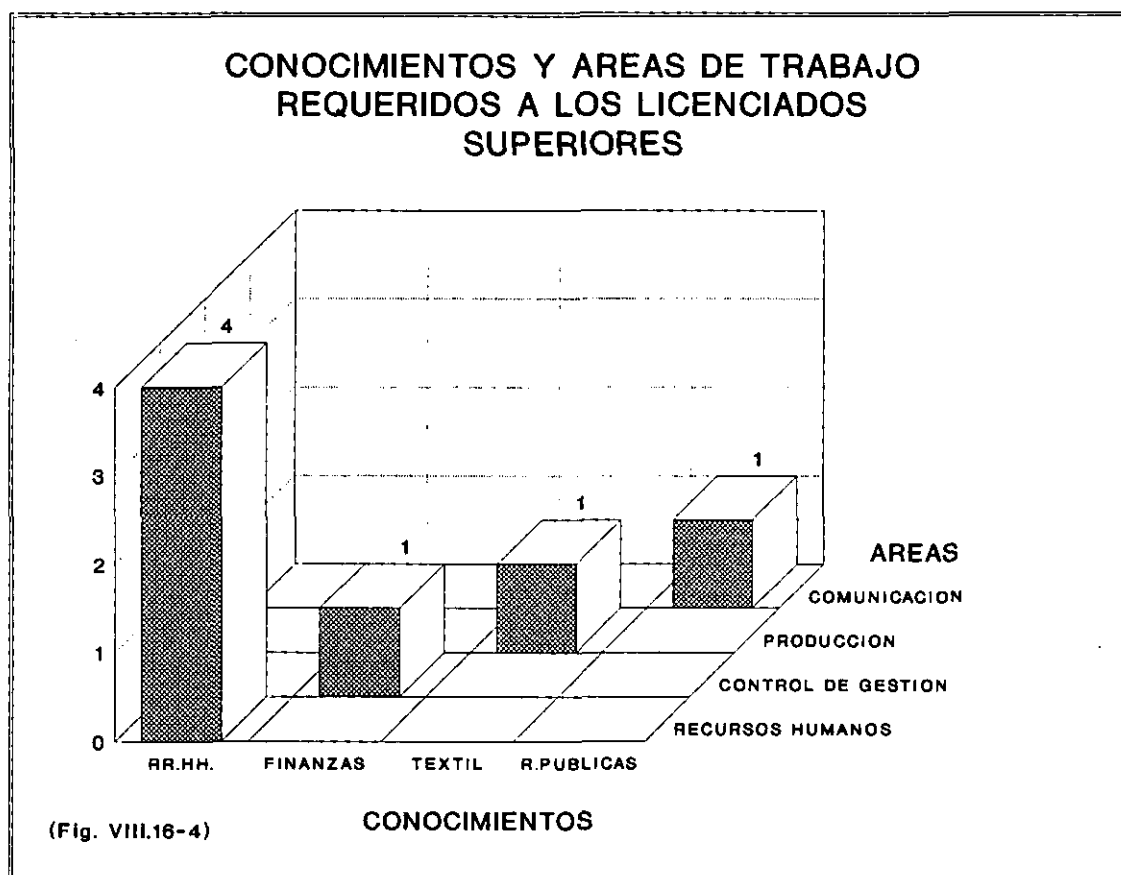
A un licenciado superior se le demandan tanto conocimientos de ventas, PYMES, producción, servicio a clientes, mercados internacionales (figura VIII.16-1) como conocimientos de contabilidad, banca, organización, comerciales, gestión e ingeniería de sistemas (figura VIII.16-2).

Estos parecen ser los aspectos más requeridos. Volvemos a traer a colación la importancia de la ventas, marketing y contabilidad y finanzas. Parece concederse también en este segmento una importancia al área organizativa, y más concretamente a cuestiones de logística y consultoría, quedando el resto en un discreto segundo plano.



De acuerdo a las figuras VIII.16-3 y VIII.16-4, a los licenciados Superiores también se les requieren conocimientos varios del tipo de alimentación, automoción, medioambientales, distribución y gestión, en áreas tales como producción químicas, automóviles, ingeniería, textil e inversiones, respectivamente. Algo destacado aparece en la figura VIII.16-3 los aspectos relacionados con el sector producción en relación con el alimentario, y en la figura VIII.16.4 los relativos a los Recursos Humanos, confirmándose la tendencia ya apuntada cuando nos referíamos a los licenciados en Psicología. El resto de conocimientos: finanzas, textil y relaciones públicas y sus áreas respectivas: control de gestión, producción y comunicación, siguen la tendencia ya apuntada.





7. LICENCIADOS SUPERIORES CON CONOCIMIENTOS DE MARKETING

Se ha considerado este apartado como figura aparte (figura VIII.16-5) debido al elevado número de solicitudes para este tipo de conocimientos.

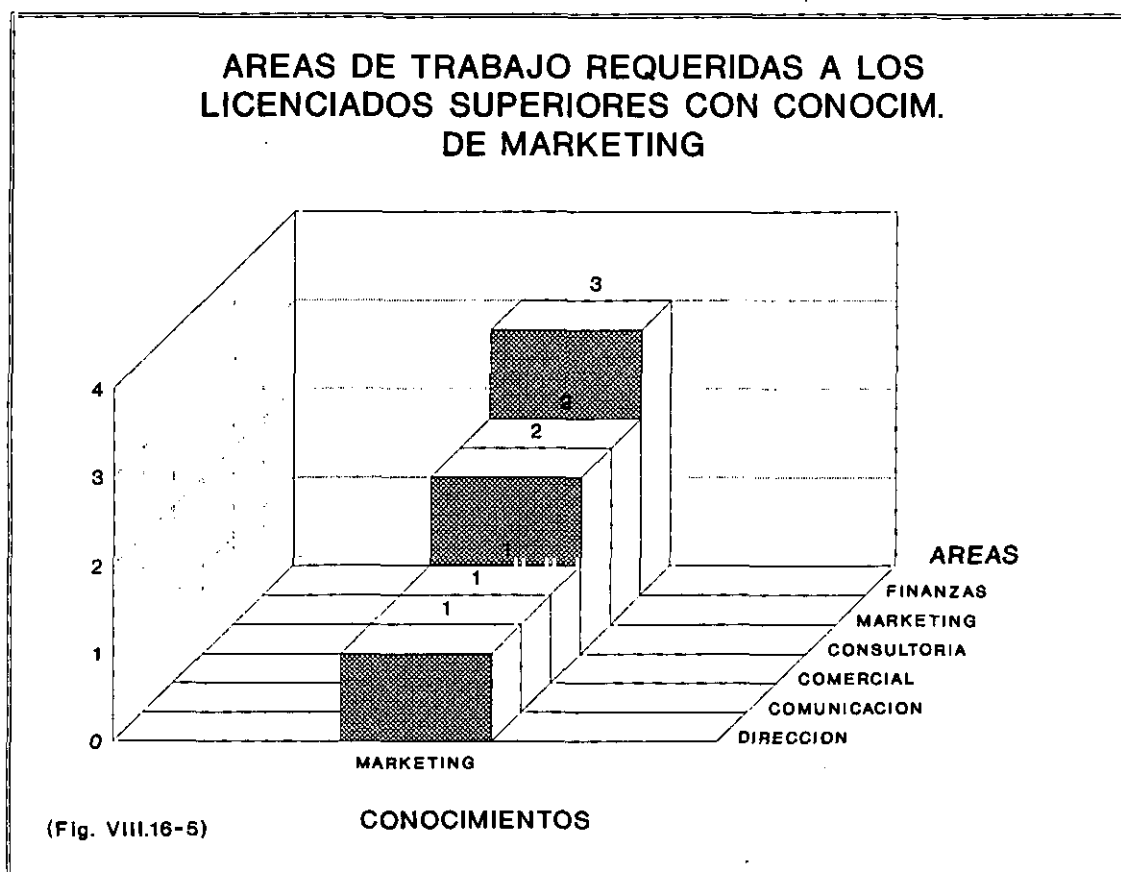
A los licenciados superiores con conocimientos de marketing se les exige un dominio de las siguientes áreas:

- . Dirección
- . Comunicación
- . Comercial
- . Consultoría
- . Marketing
- . Finanzas

Estas áreas no son únicamente solicitadas en situaciones aisladas: tres de los empleadores analizados consideran que un licenciado superior debe tener conocimientos de finanzas; dos de ellos lo afirman en áreas relacionadas con el marketing y la consultoría.

Al igual que ocurre con otras titulaciones p.e. psicología, ya existen en mercado masters específicos, con lo cual la tendencia de los alumnos es a realizar aquellos que les permitan adquirir conocimientos complementarios a su carrera universitaria y no únicamente aquellos que les supongan el esfuerzo de un reciclaje de conocimientos desde el principio de su formación universitaria.

El problema que consideramos existe con este tipo de masters tan específicos es que ofrecen al alumno la oportunidad de una formación muy especializada, pero que no le permiten seguir la tendencia imperante en el mercado de cara al año 2.000: Una formación generalista en la mayoría de las parcelas del saber, que le permita estar informado de los cambios en todas ellas, al tiempo que ser especialista en la faceta de su rama del saber determinada.

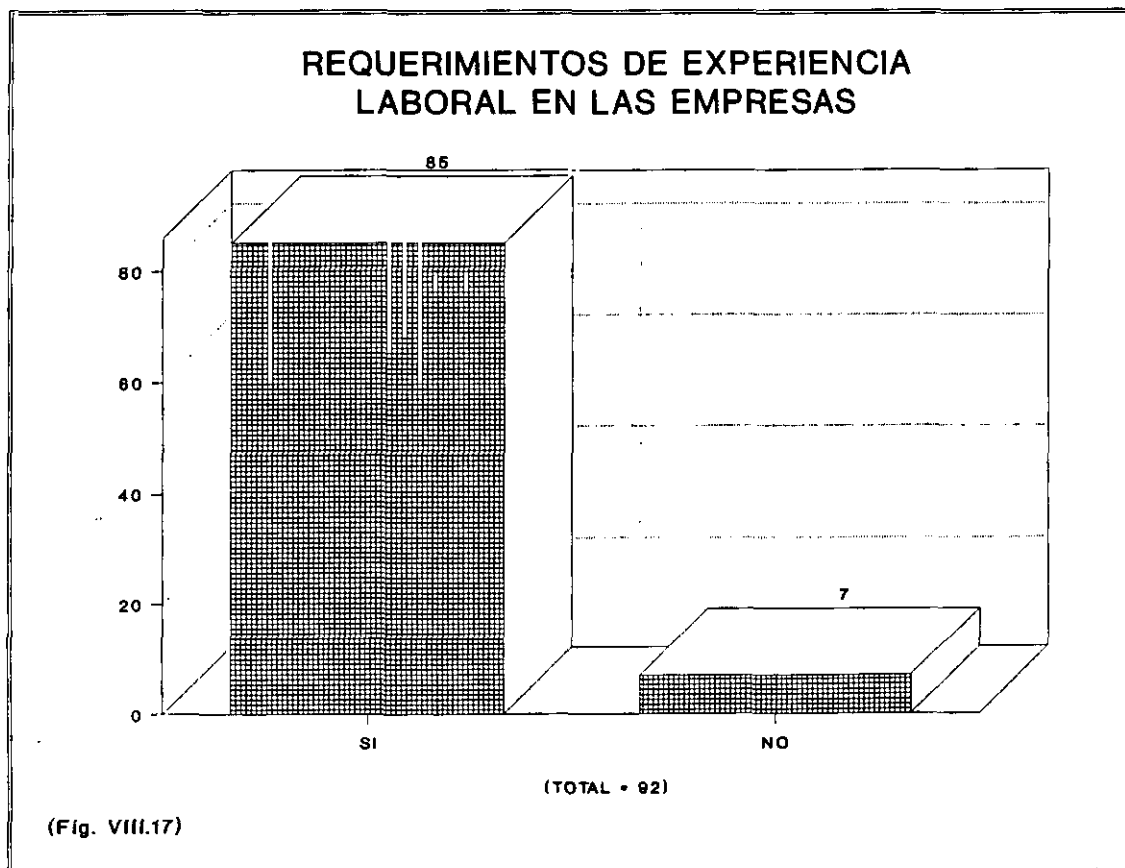


EXPERIENCIA:

Del total de 92 ofertas de empleo (figura VIII.17) tan sólo 7 de ellas no requiere ningún tipo de experiencia laboral a sus futuros empleados, mientras que 85 de las mismas si que lo considera como un requisito para la contratación.

Nos encontramos, por tanto, con cifras de 92% que si requieren una experiencia previa por parte del M.B.A. contratado frente a un 8% que no requiere esta condición.

Las cifras parecen significativas si consideramos que la actual tendencia en las organizaciones empresariales es la contratación de jóvenes postgraduados sin experiencia previa en otras empresas a los que puedan realizar un "proceso de formación a medida" de tal manera que se empapen de la propia cultura y filosofía empresarial de la entidad de la que van a formar parte. Esta hipótesis no se confirma en el caso de la figura citada ya que parecería que existiera una cierta inclinación por parte de las empresas a contratar personal ya formado en todos los niveles, tanto en procesos concretos como en filosofías y culturas de empresas que probablemente no tengan demasiado en común con aquélla a la que se incorporan los titulados; todo ello como consecuencia de la crisis empresarial que demanda una incorporación rápida sin detenerse en cursos de aprehensión de los valores intrínsecos de la empresa a la que el M.B.A. se incorpora.



SALARIO:

Del total de 92 ofertas de empleo (figura VIII.18) tan sólo 9 empresas indican una explícitamente una banda salarial mínima de ingreso en la empresa para los M.B.A. contratados.

El salario medio se sitúa en torno a los 6,7 millones de pesetas brutos anuales, teniendo la variable un recorrido que va desde 4,5 millones de pesetas (el salario más bajo) hasta 9 millones de pesetas (el salario más alto).

Una primera aproximación a estas cifras nos indica que nos encontramos hacia unas cifras bastante altas en relación con la tónica general del mercado de trabajo. Sin embargo, en su explicación debemos atender a variables tales como la experiencia y la edad de los sujetos.

EDAD REQUERIDA:

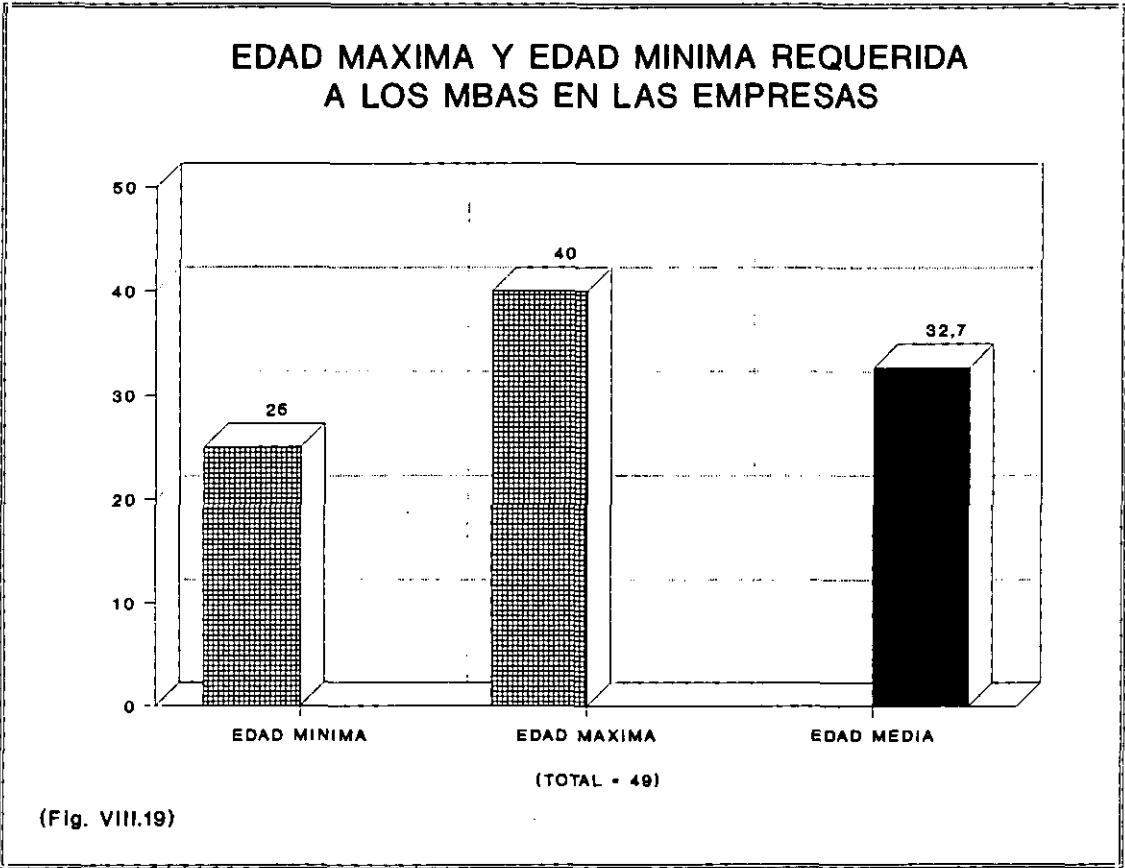
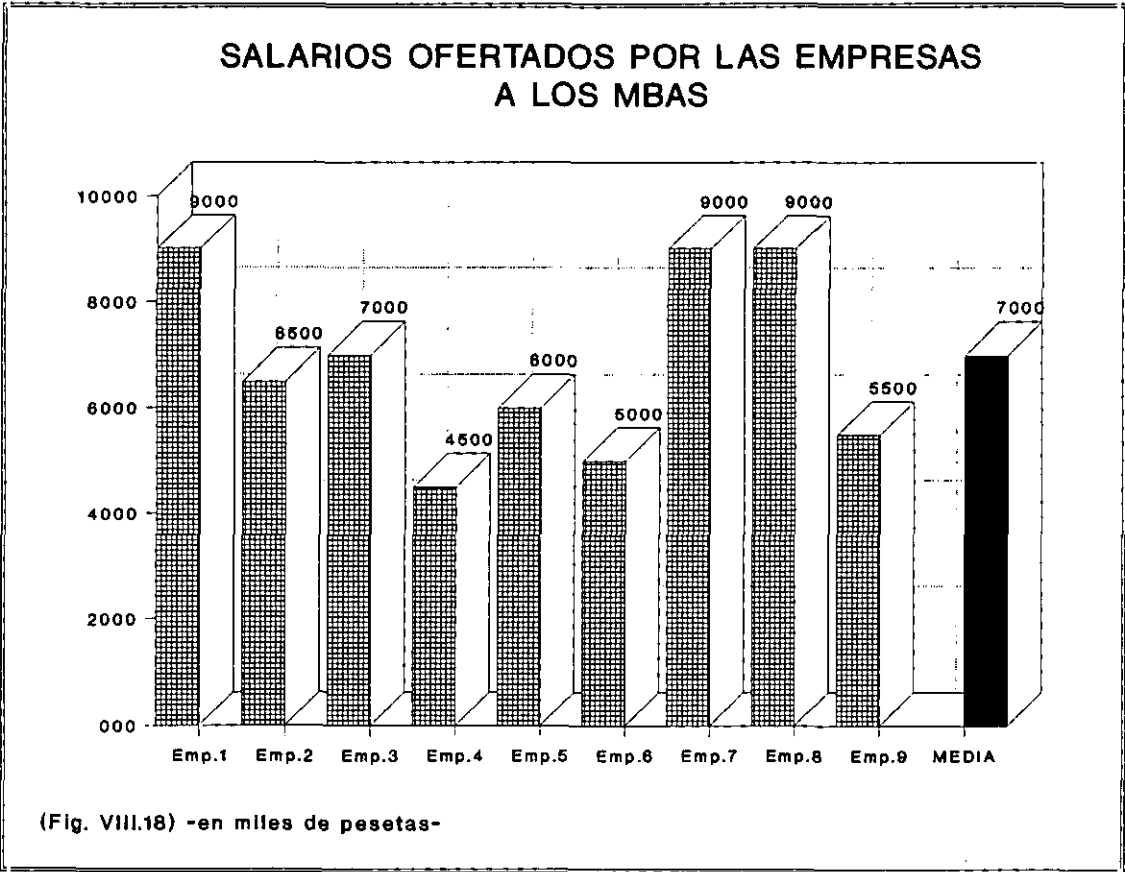
En la figura VIII.19, se indica la edad máxima y la edad mínima requerida por los empleadores en un total de 49 anuncios en los que se explicita esta condición (del total de 92).

La edad mínima se sitúa en torno a los 25 años y la edad máxima requerida la configuran aquellas personas con 40 años. La media se sitúa en torno a los 32,7 años.

Una comparación entre este gráfico y el anterior nos induce a pensar al igual que ocurría en la encuesta realizada a los directores de personal de las empresas afiliadas a AEDIPE, que existe una cierta tendencia en el mercado a ofrecer mayores salarios a aquellos titulados con estudios de especialización consistentes en un M.B.A. que a aquéllos otros únicamente con una titulación superior.

En efecto, parece impensable, dada la situación actual en nuestro país del mercado laboral, que un licenciado con una cierta experiencia, cuya edad media se sitúe en torno a los 32 años pueda optar a un sueldo medio de 7 millones de pesetas brutas anuales. En cambio, los M.B.A. pueden acceder, tal y como se demuestra en estos dos gráficos, a esta escala laboral sin ningún tipo de obstáculos en un primer momento.

El riesgo que entraña esta opción es grande. De la misma forma que según la "opinión de la calle" el M.B.A. parece ser la solución o panacea para la gran mayoría de problemas empresariales existentes, podemos correr el mismo riesgo cuando se trata de su contratación: Si los empleadores consideran que esta titulación constituye el último recurso para la empresa, y no escatiman precio a la hora de la contratación, el no ir más allá de sus posibles ventajas e inconvenientes puede generar un cierto grado de frustración en ambas partes.



3. CONCLUSIONES DEL ANALISIS DE LOS DATOS

Es harto compleja la extracción de consideraciones generadas en base a los datos obtenidos.

Sin embargo, sí es factible la elaboración de una serie de hipótesis que retratan hasta cierto punto la situación actual con respecto a la obtención de titulaciones de postgrado y su aceptación por parte del mercado de trabajo.

No parece significativa la demanda de un M.B.A. para acceder a un puesto. De hecho, la cifra de 1,6% (en el caso del diario El País) y de 1% (en el caso de A.B.C.) de demandas de M.B.A. dentro de los titulados parece elocuente.

Sin embargo, cabe decir, hipotetizando más allá de los datos objetivos con que contamos, que el 98-99% restante no excluye a los poseedores de un Master y posiblemente valore estos condicionantes con preferencia a los demás.

La demanda de un M.B.A. está en estrecha relación con la demanda de personas licenciadas en Económicas. Para el resto de titulaciones apenas se exige este master, siendo para la titulación referenciada casi obligatoria su posesión.

Este hecho nos lleva a pensar que sigue subsistiendo en el entorno empresarial la firme creencia de que un M.B.A. está encauzado a los mismos objetivos que la Licenciatura en Económicas: La Alta Dirección.

Es aquí donde se observa la preferencia de las Empresas a la hora de elegir sus futuros directivos:

- . Una sólida y generalista formación Universitaria de base en temas económicos-empresariales.
- . Una formación específica y práctica enfocada al mundo real de la empresa.

Sin embargo, la figura VIII.5 nos muestra una tendencia que no es desdeñable por cuanto parece que se incrementará en el futuro: El máximo de demanda de M.B.As. se produce en el genérico apartado de Titulado Superior, sin especificación de otro tipo.

Creemos aquí que paulatinamente se está tomando conciencia de los siguientes puntos claves:

- . Independientemente de la especialidad estudiada, lo verdaderamente relevante es la BASE GENERALISTA, HUMANISTICA Y RACIONAL UNIVERSITARIA.
- . Los CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS se adquieren mediante el estudio del M.B.A.
- . Las HABILIDADES Y CAPACIDADES GERENCIALES se desarrollan con la experiencia.

4ª PARTE: ELABORACION PERSONAL DE DOS MODELOS EVALUADORES

**IX. MODELO EVALUADOR DE LA CALIDAD DE LA
FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE
NEGOCIOS A TRAVES DE UN ENFOQUE AUDITOR**

1. INTRODUCCION

En el presente estudio, hemos partido del concepto clásico de AUDITORIA FINANCIERA para luego adaptarlo al ámbito educativo.

Una Auditoría no es otra cosa que "el examen independiente y la expresión de una opinión sobre los estados financieros de una empresa, realizados por un profesional designado para desempeñar tales funciones" (Coopers & Librand, 1984)

Los objetivos de auditoría se pueden resumir en cuatro:

- AUDITORIA FINANCIERA.

Determina si la información financiera se presenta adecuadamente de acuerdo con aquellos principios contables aplicables al efecto.

- AUDITORIA DE CUMPLIMIENTO.

Determina si se ha cumplido con la legalidad vigente en la gestión de fondos.

- AUDITORIA DE EFICIENCIA Y ECONOMIA.

Se evalúa si la gestión de los recursos se ha desarrollado de forma económica y eficiente, con el menor coste posible.

- AUDITORIA DE EFICACIA O RESULTADOS O PROGRAMAS.

Evalúa si se han alcanzado de forma satisfactoria los objetivos programados.

En el presente trabajo nos hemos centrado en los dos últimos objetivos auditores, también considerados como AUDITORIAS OPERATIVAS, sin olvidar nunca que las técnicas evaluadoras de la eficiencia y la eficacia no están tan avanzadas como las del resto de los aspectos. Sin embargo, consideramos también de especial relevancia como apoyo a los dos anteriores, la auditoría administrativa, la cual nos va a proporcionar datos de los recursos del ambiente, los materiales y los económicos.

Considerando el planteamiento expuesto más arriba, el enfoque auditor constará de 2 tipos de controles (Almela Díez, 1988):

- Control de eficacia o resultados: Se evalúa la capacidad de la escuela para alcanzar el fin propuesto.

- Control de eficiencia o economía: Se evalúa la calidad del todo o de las partes que le permiten ser operativa a menor coste.

La CALIDAD y su definición estarán íntimamente relacionadas con los conocimientos y habilidades mínimas que sea necesario dominar para que el desempeño del puesto de trabajo sea correcto.

Siguiendo el modelo auditor de Price Waterhouse (1981), nos hemos guiado según el siguiente esquema:

1) Proceso-producto.

¿Hay evaluación sumativa? ¿Se realizan controles parciales? ¿Y control final de la comprensión?

¿Hay evaluación final? ¿Y certificado de estudios? ¿Ofrece éste una garantía del nivel de aptitud?

2) Enfoque cualitativo-cuantitativo.

¿Qué oportunidades laborales se consiguen? Una vez dentro de la empresa, ¿es capaz de realizar adecuadamente el trabajo?

3) Seguimiento.

Obtención de información relevante para cada variable a medir.

Como regla general, cada enfoque auditor debe contar con varios indicadores representativos de cada una de las subáreas consideradas: Cada indicador, a su vez, vendrá determinado por el objetivo general que se desea conseguir a través de su medida.

Para la medida de cada indicador, recogeremos una información básica, la cual se traducirá en un sistema de valoración adecuado a cada caso (escalas, porcentajes, etc.). Obtenida ya la puntuación en cada uno de los indicadores, se traducirá ésta a escalas predeterminadas.

Otro aspecto importante a considerar es la evidencia alcanzada en cada puntuación, la cual nos va a facilitar información sobre la calidad de las "medidas" obtenidas, y sobre la confianza en el dictamen final a emitir. Este ofrecerá una opinión general sobre cada centro, a nivel de eficacia y eficiencia, así como un análisis de globalidad que responderá a preguntas relacionadas con el funcionamiento real del centro de acuerdo a sus posibilidades reales.

La evaluación formativa, la consecución de metas y el enjuiciamiento sobre criterios extrínsecos e intrínsecos a nivel de facilitación de decisiones serán la base de nuestro análisis.

Ello enlaza de forma directa con el problema de la EVALUACION DE PROGRAMAS Y CENTROS. La evaluación es componente esencial de toda actividad intencional. Aquí nos interesa como un todo sistemático centrado en la valoración del mérito como principal finalidad del proceso. Por tanto, hablaremos de evaluación como desarrollo y perfeccionamiento de los elementos personales integrantes y de la comunidad en que el centro se halla inmerso.

Nuestro modelo evaluador se dirigirá a la revisión de los siguientes elementos:

- Eficiencia.
- Características de los programas
- Planificación
- Relación entre investigación y enseñanza
- Clima institucional
- Cultura de la organización

Si adoptamos la definición de evaluación como el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto (Join Commitee on Standards for Educational Evaluation, 1981) no debemos olvidadr que su fin último se refiere a la CALIDAD y, concretamente, a su mejora.

Este enjuiciamiento se realiza a través de una recogida sistemática de información para la toma de decisiones de mejora.

Para dar valor a una cosa, siempre hay que emitir un juicio, un juicio de valor; por tanto, en todo proceso evaluador, hay que fijar una serie de aspectos que a juicio del evaluador tengan entidad suficiente para afirmar la calidad educativa de un centro; es decir, la información que se recoge debe ser representativa, válida y fiable, definiendo con precisión y operativamente los constructos abstractos. Dado que en la mayoría de ocasiones, la información debe recopilarse de fuentes distintas, debe ser posible realizar contrastes entre las mismas.

Tomando como patrones de referencia-marco unos criterios no normativos ya prefijados por otros, el objetivo básico de nuestra evaluación será la identificación de variables de eficacia. No hay que olvidar que la evaluación de necesidades y posterior toma de decisiones es un punto crucial del proceso. La eficacia exige un análisis de necesidades real matizado en gran medida por el entorno.

La consideración de la evaluación será tanto FORMATIVA (detección de fallos en el proceso planificador) como SUMATIVA (toma de decisiones de mejora).

Aunque la evaluación implica la construcción de una serie de pruebas para comprobar si los objetivos han sido alcanzados, y medir éstos, y es la última fase del proceso, creemos que debe planificarse una vez determinados objetivos y contenidos con el fin de que exista una correspondencia entre las distintas fases.

Si adoptamos la postura de que la evaluación debe dirigirse tanto a conocer la cantidad como la calidad de los objetivos alcanzados, el acto evaluador no puede limitarse a los resultados arrojados por las pruebas de medida; debe constar también de un análisis e interpretación de resultados, de acuerdo con un baremo, extrínseco o intrínseco a los sujetos evaluados.

La evaluación debe definirse sobre dimensiones de tiempo y lugar, diferenciándose las mismas en función de la productividad (si nos encontramos en un marco empresarial), recursos, necesidades reales, objetivos, etc.

Los indicadores aparecerán en cada componente del modelo. Siguiendo a Pérez Juste (1990), el modelo será para nosotros:

- . Reflexión global sobre lo que ocurre en la vida diaria de cada institución.
- . Un diagnóstico del centro.
- . Un pronóstico del centro.
- . Orientación y asesoramiento, que va desde las posibilidades del mismo hasta las limitaciones.
- . Control y retroalimentación.
- . Evaluación objetiva de la institución.

La línea base de la evaluación será un DISEÑO INTERPRETATIVO en el que se resaltarán aquellos aspectos relacionados con la comunicación interna de los miembros, el análisis de contextos de la organización así como su representatividad social.

En este punto, la aplicación de un modelo de desarrollo organizacional al ámbito de la formación empresarial nos hará centrarnos en la evaluación de cambios, la mejora del clima de clase y la valoración de costos: Estamos ya en la línea de un DISEÑO EN LA ACCION.

2. JUSTIFICACION DEL MODELO AUDITOR ELABORADO

"La evaluación estratégica pretende remediar los defectos de un sistema estable revisando los objetivos periódicamente, que es el proceso a seguir en todo sistema que se quiera reformar. Por ello, la evaluación estratégica sólo funciona cuando hay crisis en el orden establecido" (Neave, 1991: 21).

"Una evaluación a posteriori pretende averiguar hasta qué punto se han cumplido las metas globales a través de la evaluación del producto. No pretende ... estimar el producto que puede alcanzarse uniendo los objetivos y los recursos" ... Trabaja controlando el producto, no controlando el proceso (Neave, 1991: 21).

De esta forma, al igual que ocurre en la evaluación de instituciones dedicadas a la formación directiva, este tipo de evaluación de la enseñanza superior, no relaciona las finalidades de la misma con las demandas individuales sino las necesidades del mercado laboral.

En el momento actual, en nuestro país estamos entrando en la evaluación de las escuelas de negocios en un "evaluative state", concepto surgido como una corriente de evaluación reguladora de relaciones entre gobiernos e instituciones de educación superior (Neave, 1991). Siguiendo a este autor, al cambiar el énfasis del control a la etapa del output, se produce una mayor libertad institucional.

Sin embargo, la competitividad y la excelencia no son exclusivos de las empresas ni de la universidad. La sociedad no siempre es capaz de predecir qué tipo de habilidades se requerirán en el futuro. Si se sensibiliza a los estudiantes en la situación del mercado de trabajo, podemos decir que la responsabilidad de prepararse para los futuros cambios será del individuo. El peligro surge aquí en el abuso de esta ideología para aumentar el número de graduados en unas áreas u otras (Neave, 1991).

2.1. DISEÑO DE UN MODELO AUDITOR DE LA EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

Partiendo del modelo auditor de Price Waterhouse, 1981, adaptado por Pérez Juste, 1989, y aplicado al centro docente, en nuestro caso, a la evaluación de los cursos M.B.A. ofertados por las Escuelas de Negocios, consideraremos el modelo que se ofrece a continuación (figura IX.1).

Hemos partido de la consideración de un modelo en el que todos los indicadores tienen el mismo peso. Esto es así porque consideramos que no se puede prescindir de ninguno de ellos para la elaboración de un modelo auditor, evaluador de la calidad de las escuelas.

Queda ya en la voluntad del aplicador del modelo en cada institución concreta la posibilidad de reelaborarlo, concediendo más peso a unos o a otros en función de la finalidad que se persiga con el proceso evaluador específico.

MODELO DE AUDITORIA APLICADO A UNA ESCUELA DE NEGOCIOS	
I.	AUDITORIA ADMINISTRATIVA. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. AMBIENTE SOCIOCULTURAL. 1.2. RECURSOS HUMANOS DEL CENTRO. 1.3. CALIDAD DEL PROFESORADO. 1.4. CALIDAD DE INSTALACIONES, MOBILIARIO Y ESPACIOS DOCENTES. 1.5. CALIDAD DEL MATERIAL DIDACTICO. 1.6. RECURSOS ECONOMICOS. 1.7. CRITERIOS DE ADMISION DE LOS ALUMNOS. 1.8. VALORACION GLOBAL.
II.	AUDITORIA DE EFICIENCIA. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. EFICIENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO. 2.2. EFICIENCIA EN LA UTILIZACION DE ESPACIOS Y RECURSOS. 2.3. EFICIENCIA EN LAS RELACIONES DEL CENTRO CON EL EXTERIOR. 2.4. EFICIENCIA EN LOS RECURSOS ECONOMICOS 2.5. POLITICA EDUCATIVA Y CAMBIO INSTITUCIONAL 2.6. VALORACION GLOBAL DE LA EFICIENCIA.
III.	AUDITORIA DE EFICACIA. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. RESULTADOS ACADEMICOS. 3.2. EFICACIA DEL PROCESO EDUCATIVO. 3.3. EFICACIA EN LA UTILIZACION DE ESPACIOS Y RECURSOS. 3.4. EFICACIA EN LA ORGANIZACION DEL PROFESORADO. 3.5. EFICACIA EN LA ORGANIZACION DEL ALUMNADO. 3.6. VALORACION GLOBAL DE LA EFICACIA.
IV.	EL DICTAMEN.

I. AUDITORIA ADMINISTRATIVA.

1.1. AMBIENTE SOCIOCULTURAL.

- **Objetivo:** Valorar el ambiente en el que se sitúa el centro docente.
- **Indicador:** Nivel Socioeconómico y cultural del centro docente.
- **Información Básica:**
 - a) Nivel económico de las personas que viven en el entorno del Centro.
 - b) Conflictividad del entorno.
 - c) Instalaciones culturales en la zona.
- **Sistema de valoración:**
 - a y c. Se transforman las puntuaciones en una escala de 1 a 6.

(1 = Deficiente; 2 = Regular; 3 = Aceptable; 4 = Bueno; 5 = Bastante Bueno; 6 = Muy Bueno)
 - b. Se transforman las puntuaciones en una escala de 1 a 6.

(1 = Muy Conflictivo; 2 = Bastante Conflictivo; 3 = Algo Conflictivo; 4 = Poco Conflictivo; 5 = Muy Poco Conflictivo; 6 = Nada Conflictivo).
- **Puntuación:** Media de las puntuaciones anteriores en una escala de 1 a 6.
- **Evidencia alcanzada:**

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

1.2. RECURSOS HUMANOS DEL CENTRO.

- Objetivo: Valorar la adecuación y/o suficiencia de recursos humanos.
- Indicadores: a) Personal docente.
b) Personal no docente.

- Información Básica:

- a.1. Número de profesores del centro a tiempo completo
- a.2. Número de profesores del centro a tiempo parcial
- a.3. Ratio profesor-alumno
- a.4. Número de colaboradores
- b.1. Número de personal no docente

- Puntuación:

Para hallar la ratio profesor-alumno, se utilizará la siguiente escala:

De 1 a 45 -	1 punto
De 1 a 40 -	2 puntos
De 1 a 35 -	3 puntos
De 1 a 30 -	4 puntos
De 1 a 25 -	5 puntos
De 1 a 20 -	6 puntos

Se utilizará una escala de 1 a 6 para el resto de aspectos.

(1 = Recursos muy insuficientes; 2 = Recursos insuficientes; 3 = Recursos suficientes; 4 = Bien dotado de recursos; 5 = Muy bien dotado de recursos; 6 = Excelentemente dotado de recursos).

Los colaboradores externos nos serán útiles para ratificar o no los datos numéricos.

La puntuación global será la media de las anteriores puntuaciones en una escala de 1 a 6.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

1.3. CALIDAD DEL PROFESORADO.

- Objetivo: Valorar la profesionalidad de los profesores del centro.

- Indicadores:

- a) Número de profesores con dedicación exclusiva
- b) Número de profesores con menos de 5 años de ejercicio profesional.
- c) Número de profesores con una experiencia profesional entre 5 y 10 años.
- d) Número de profesores con doble titulación.
- e) Número de profesores que simultanean su trabajo en la escuela con trabajo en empresas.
- f) Sistemas de suplencias del profesorado.
- g) Criterios de selección del profesorado.
- h) Sistemas de evaluación del profesorado.

- Información Básica:

El número de profesores de cada una de las categorías mencionadas se obtendrá de las fichas de secretaría, así como de una posible entrevista con los agentes implicados.

- Puntuación:

Para a), b), c), d) y e), se hallará el porcentaje sobre el total de profesores y, posteriormente, la media de los porcentajes se expresará en una escala de 1 a 6.

(1 = Número muy insuficiente; 2 = Número insuficiente; 3 = Número suficiente; 4 = Número bueno; 5 = Número muy bueno; 6 = Número excelente).

En el caso de f), g) y h), la valoración se realizará según la siguiente escala:

(1 = Sistemas muy insuficientes; 2 = Sistemas insuficientes; 3 = Sistemas suficientes; 4 = Sistemas buenos; 5 = Sistemas muy buenos; 6 = Sistemas excelentes).

La puntuación global será la media de las anteriores puntuaciones en una escala de 1 a 6.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

1.4. CALIDAD DE INSTALACIONES, MOBILIARIO Y ESPACIOS DOCENTES.

- **Objetivo:** Valorar la suficiencia, conservación y adecuación de los mismos a las actividades realizadas.
- **Indicadores:**
 - a.1) Existencia, conservación y adecuación de la Biblioteca.
 - a.2) Número de libros.
 - a.3) Número de revistas.
 - b.1) Existencia, conservación y adecuación de la sala de medios audiovisuales.
 - b.2) Número de medios audiovisuales al servicio de los alumnos.
 - c) Existencia, conservación y adecuación de las instalaciones deportivas.
 - d) Existencia, conservación y adecuación de las aulas docentes.
 - e.1) Existencia, conservación y adecuación de las aulas informáticas.
 - e.2) Número de equipos informáticos al servicio de los alumnos.
- **Sistema de valoración:**
 - * **Existencia:** Diferencia entre las que existen y las que no expresado en porcentaje, para luego convertirlo a una escala de 1 a 6.

(1 = Nunca existen; 2 = No siempre existen; 3 = Existen con cierta regularidad; 4 = Existen muy frecuentemente; 5 = Casi siempre existen; 6 = Siempre existen).
 - * **Conservación:** Puntuado en una escala de 1 a 6.

(1 = Deficientemente conservado; 2 = Regularmente conservado; 3 = Aceptablemente conservado; 4 = Normalmente conservado; 5 = Bien conservado; 6 = Muy bien conservado).
 - * **Adecuación:** Puntuado en una escala de 1 a 6.

(1 = Muy poco adecuado; 2 = Poco adecuado; 3 = Relativamente adecuado; 4 = Algo adecuado; 5 = Bastante adecuado; 6 = Muy adecuado).
 - * **Número:** Puntuado en una escala de 1 a 6.

(1 = Deficiente; 2 = Regular; 3 = Aceptable; 4 = Bueno; 5 = Bastante Bueno; 6 = Muy Bueno)

- Puntuación: Media de las puntuaciones anteriores en una escala de 1 a 6.
- Evidencia alcanzada:
Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

1.5. CALIDAD DEL MATERIAL DIDACTICO.

- Objetivo: Valorar la suficiencia, conservación y adecuación del mismo a las actividades realizadas.
- Indicadores:
 - a) Adecuación del fondo bibliográfico a las actividades realizadas
 - b) Existencia, conservación y adecuación de los textos y otros materiales didácticos utilizados.
 - c) Adecuación de los medios audiovisuales a las actividades realizadas
 - d) Adecuación de los equipos informáticos a las actividades realizadas
- Sistema de valoración:
 - * Existencia: Diferencia entre las que existen y las que no expresado en porcentaje, para luego convertirlo a una escala de 1 a 6.

(1 = Nunca existen; 2 = No siempre existen; 3 = Existen con cierta regularidad; 4 = Existen muy frecuentemente; 5 = Casi siempre existen; 6 = Siempre existen).
 - * Conservación: Puntuado en una escala de 1 a 6.

(1 = Deficientemente conservado; 2 = Regularmente conservado; 3 = Aceptablemente conservado; 4 = Normalmente conservado; 5 = Bien conservado; 6 = Muy bien conservado).
 - * Adecuación: Puntuado en una escala de 1 a 6.

(1 = Muy poco adecuado; 2 = Poco adecuado; 3 = Relativamente adecuado; 4 = Algo adecuado; 5 = Bastante adecuado; 6 = Muy adecuado).

- Puntuación: Media de las puntuaciones anteriores en una escala de 1 a 6.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

1.6. RECURSOS ECONOMICOS.

- Objetivo: Valorar los recursos propios con que cuenta el centro y su forma de financiación.

Para ello, haremos una diferenciación del status del centro:

- + Si pertenece a una universidad.
- + Si está afiliado a una universidad.
- + Si es independiente.
- + Si es privado título propio o reconocimiento de otras instituciones.

- Indicadores:

- a) Recursos propios (Ingresos por matrículas).
- b) Donaciones.
- c) Costes de funcionamiento de la institución (% gastos de equipamiento, % de gastos de personal, % de gastos correspondientes a biblioteca y medios audiovisuales, diferencia entre gastos presupuestados y gastos reales).

- Sistema de valoración:

Porcentaje de cada indicador sobre el total.

La comparación entre gastos presupuestados y gastos reales (también se puede realizar sobre los ingresos), nos indicará si la institución se intenta adecuar a la realidad de sus recursos, y si existen desviaciones, la razón de las mismas.

- Puntuación: En una escala de 1 a 6, tomando como referencia centros de similar status.

(1 = Recursos muy insuficientes; 2 = Recursos insuficientes; 3 = Recursos suficientes; 4 = Bien dotado de recursos; 5 = Muy bien dotado de recursos; 6 = Excelentemente dotado de recursos).

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

1.7. CRITERIOS DE ADMISION DE LOS ALUMNOS.

- Objetivo: Valorar la forma de admisión, determinando si existen criterios que determinen el número mínimo y máximo de alumnos admitidos para este tipo de centros.

- Indicadores:

- a) Proporción de ingresos/solicitudes.
- b) Exigencias requeridas para el acceso.
- c) Demanda de plazas.

- Información básica:

- a. Ratio solicitudes/plazas.
- b. Pruebas de acceso
- b. Otras pruebas de idiomas.
- b. Tests de acceso (aptitudes, personalidad) y entrevista personal.
- b. Edad mínima requerida.
- b. Años de experiencia laboral.
- b. Referencias.

La evolución de la demanda en los últimos años nos informará longitudinalmente de la evolución del centro.

- Sistema de valoración:

- * Porcentaje de cada indicador.
- * Media de los porcentajes expresado en una escala de 1 a 6.

(1 = Criterios nada estrictos; 2 = Criterios muy poco estrictos; 3 = Criterios poco estrictos; 4 = Criterios ciertamente estrictos; 5 = Criterios algo estrictos; 6 = Criterios muy estrictos).

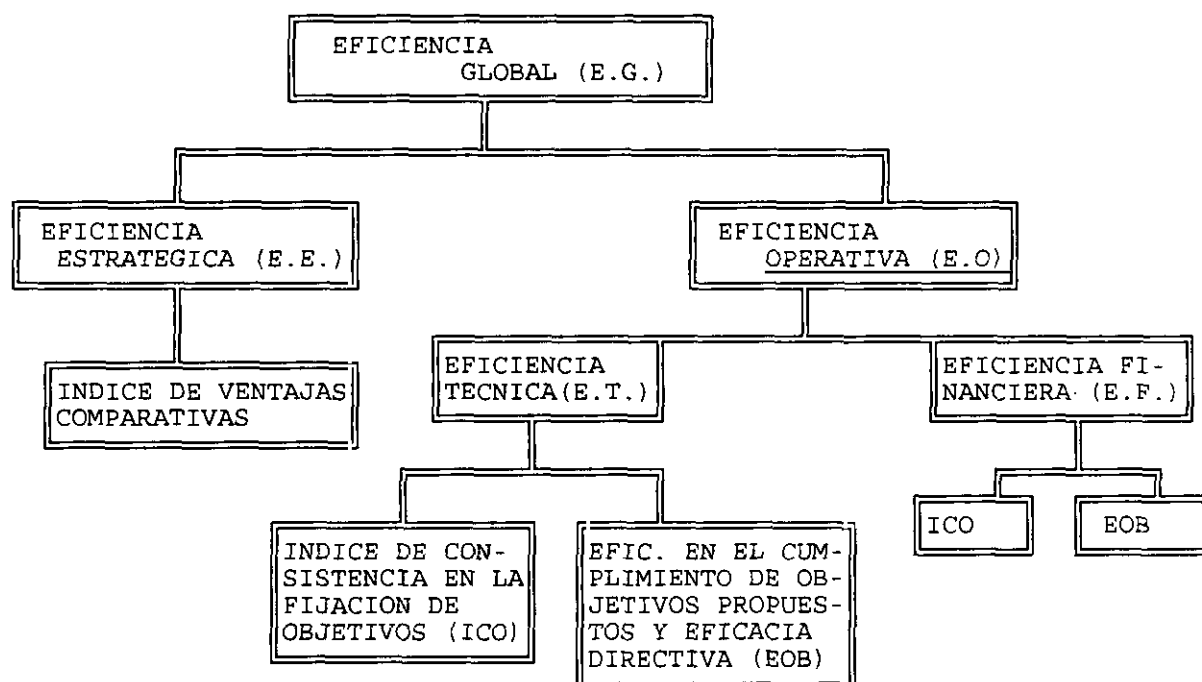
- Puntuación: Media de las puntuaciones anteriores en una escala de 1 a 6.
- Evidencia alcanzada:
Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

1.8. VALORACION GLOBAL.

- Se halla la media de las puntuaciones de los 26 indicadores. Se puede también expresar en una escala de 1 a 6.
- Evidencia global: Media de todas las evidencias encontradas.
- Pronóstico: En base a datos anteriores, se puede proponer un diagnóstico aproximado sobre resultados esperados en eficacia y eficiencia.

II. AUDITORIA DE EFICIENCIA.

La eficiencia global o competitividad puede definirse como el grado de comparación entre su realidad y el mejor resultado posible que puede satisfacer el mismo fin" (figura IX.2):



MODELO EXPLICATIVO DE LA EFICACIA GLOBAL (Aeca, 1988: 29)

(Fig. IX.2)

La diferencia entre el resultado potencial y el actual es la capacidad de mejora de la organización.

$RA/RP = 1$ es un resultado óptimo

$RP - RA \geq C$; si los costes de conseguir una mejora ascienden a una cuantía C .

$EO = RA/RP \leq (1 - C/RP)$

RP = Índice de rigidez (a mayor valor del cociente, más condicionada estará la mejora de la eficiencia. Si $C = 0$, la eficiencia alcanzará su mayor valor = 1.

$1 - C/RP$ = Índice de flexibilidad

Eficiencia ≤ 1 - Rigidez

Eficiencia \leq Flexibilidad

$$EG = RA/R^*$$

$$EG = RA/R^* = EE \times EO = RP/R^* \times RA/RP$$

$$EG = \frac{RA}{R^*}$$

$$EG = \frac{RA}{R^*} = EE \times EO = \frac{RP}{R^*} \times \frac{RA}{RP}$$

$$EE = \frac{RP}{R^*}; EO = \frac{RA}{RP}$$

$$EO = \frac{RA}{RP} = ET \times EF = \frac{QA}{QP} \times \frac{VA}{VP}$$

$$EO = \frac{RA}{RP} = ICO \times EOB = \frac{ROB}{RP} \times \frac{RA}{ROB}$$

EG	=	Eficacia global
R*	=	Mejor resultado posible
RA	=	Resultado actual
EE	=	Eficiencia estratégica
EO	=	Eficiencia operativa
ROB	=	Resultado propuesto como objetivo
ICO	=	Indicador de consistencia del sujeto en la fijación de objetivos
EOB	=	Eficacia directiva o eficiencia en el cumplimiento de objetivos
QA	=	Cantidad actual vendida
QP	=	Cantidad potencial
RP	=	Resultado potencial deseable
ET	=	Eficiencia técnica referida a unidades físicas
EF	=	Eficiencia financiera referida a unidades monetarias
VA	=	Valor unitario actual de la unidad vendida
VP	=	Valor potencial

A veces, al cociente (RA/ROB) se le conoce por EFICACIA; en sí, es la eficiencia en el cumplimiento de objetivos propuestos.

Considerada la eficiencia como la capacidad organizativa y tecnológica del centro como resultado de la articulación de los distintos elementos que concurren en el funcionamiento del mismo personal docente y no docente, material didáctico, instalaciones, recursos, programas escolares, etc" (Pérez Juste, 1989: 250), este tipo de auditoría se diferenciará del anterior por la inclusión del examen del control interno, plan de organización y conjunto de métodos que aseguran el funcionamiento correcto del centro.

La cuestión es verificar si la gestión de todo tipo de recursos (humanos, materiales y financieros) se han desarrollado con el menor coste posible.

También se considerará la fiabilidad del control interno que equivale en la auditoría administrativa al sistema de valoración y, en cierta medida, a la puntuación, ya que en definitiva de lo que se trata es de valorar los datos aportados por los sectores evaluados.

Junto a los sistemas de obtención de información básica que aquí apuntamos, también puede ser interesante, con vistas a complementar la información, la obtenida en cada aspecto determinado en los cuestionarios elaborados por nosotros y dirigidos a los directores/representantes de las escuelas, la encuesta a empleadores y la encuesta a alumnos.

El riesgo del indicador al igual que su eficiencia nos suministrarán datos relevantes para el cálculo de la eficiencia global, es decir, ver la eficiencia que a nuestro juicio posee el componente que hemos valorado.

2.1. EFICIENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO.

- Objetivo: Valorar aspectos cualitativos importantes referidos a objetivos, contenidos, metodología y actividades orientadoras.

- Indicadores de control interno:

Referentes a objetivos:

- a) Existencia de objetivos claramente definidos por áreas concretas
- b) Referencia de los objetivos no sólo a conocimientos sino a actitudes y valores.

Referentes a contenidos:

- c) Diferenciación de contenidos en función de los programas que ofrece ("part-time", "full-time").
- d) Progresividad y continuidad de contenidos.
- e) Innovación de los programas ofertados.
- f) Tiempo de enseñanza orientada a contenidos de carácter profesional en relación a los de carácter general.
- g) Porcentaje del tiempo docente dedicado a revisión y coordinación del currículum.

Referentes a metodología:

- h) Existencia de criterios metodológicos generales.
- i) Existencia de diseños metodológicos en las distintas asignaturas.
- j) Uso de medios técnicos en el transcurso de la clase.

Referentes a actividades orientadoras:

- k) Existencia de actividades orientadoras y de tutoría en cada curso.
- l) Asesoramiento académico e información profesional al alumno.

- Fiabilidad del control interno:

Porcentaje de coincidencia entre las opiniones de los distintos agentes que suministrarán la información básica. Se transformará esta puntuación a una escala de 1 a 6 para facilitar la interpretación.

(1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En cierto desacuerdo; 3 = Algo de desacuerdo; 4 = Algo coincidentes; 5 = Ciertamente coincidentes; 6 = Absoluta coincidencia).

- Información básica:

Entrevista a la dirección y muestra de profesores y alumnos.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).

- Riesgo y eficiencia del aspecto:

La existencia de indicadores claros disminuye el riesgo. La eficiencia que creemos posee el indicador se puntuará en una escala de 1 a 6.

(1 = Nada eficiente; 2 = Poco eficiente; 3 = Algo eficiente; 4 = Eficiente; 5 = Muy eficiente; 6 = Totalmente eficiente).

2.2. EFICIENCIA EN LA UTILIZACION DE ESPACIOS Y RECURSOS.

- Objetivo: Valorar si el centro garantiza una adecuada utilización de los medios a su alcance.

- Indicadores de control interno:

- a) Tiempo de utilización de las instalaciones.
- b) Adecuación a las actividades propuestas y al diseño previo.
- c) Existencia de registros y catalogación del material existente.

- Fiabilidad del control interno:

Porcentaje de coincidencia entre las opiniones de los distintos agentes que suministrarán la información básica. Se transformará esta puntuación a una escala de 1 a 6 para facilitar la interpretación.

(1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En cierto desacuerdo; 3 = Algo de desacuerdo; 4 = Algo coincidentes; 5 = Ciertamente coincidentes; 6 = Absoluta coincidencia).

- Información básica:

Entrevista a la dirección y muestra de profesores y alumnos.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).

- Riesgo y eficiencia del aspecto:

La existencia de indicadores claros disminuye el riesgo. La eficiencia que creemos posee el indicador se puntuará en una escala de 1 a 6.

(1 = Nada eficiente; 2 = Poco eficiente; 3 = Algo eficiente; 4 = Eficiente; 5 = Muy eficiente; 6 = Totalmente eficiente).

2.3. EFICIENCIA EN LAS RELACIONES DEL CENTRO CON EL EXTERIOR.

- Objetivo: Valorar las relaciones del centro con el entorno social y cultural y la utilización de recursos externos.

- Indicadores de control interno:

- a) Existencia de bolsa de trabajo.
- b) Existencia de contactos con instituciones del entorno y con organismos públicos.
- c) Existencia de períodos de prácticas en empresas.
- d) Existencia de contratos de investigación.
- e) Existencia de intercambios.
- f) Existencia de becas de investigación.

- Fiabilidad del control interno:

Porcentaje de coincidencia entre las opiniones de los distintos agentes que suministrarán la información básica. Se transformará esta puntuación a una escala de 1 a 6 para facilitar la interpretación.

(1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En cierto desacuerdo; 3 = Algo de desacuerdo; 4 = Algo coincidentes; 5 = Ciertamente coincidentes; 6 = Absoluta coincidencia).

- Información básica:

Entrevista a la dirección y muestra de profesores y alumnos.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).

- Riesgo y eficiencia del aspecto:

La existencia de indicadores claros disminuye el riesgo. La eficiencia que creemos posee el indicador se puntuará en una escala de 1 a 6.

(1 = Nada eficiente; 2 = Poco eficiente; 3 = Algo eficiente; 4 = Eficiente; 5 = Muy eficiente; 6 = Totalmente eficiente).

2.4. EFICIENCIA EN LOS RECURSOS ECONOMICOS.

- Objetivo: Valorar cómo se están gestionando los costes correspondientes a las distintas instancias de que consta el centro.

- Indicadores de control interno:

- a) Coste por estudiante.
- b) Relación entre estudiantes y graduados con respecto al número de profesores.
- c) Salarios del personal académico.

- Fiabilidad del control interno:

Porcentaje de coincidencia entre las opiniones de los distintos agentes que suministrarán la información básica. Se transformará esta puntuación a una escala de 1 a 6 para facilitar la interpretación.

(1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En cierto desacuerdo; 3 = Algo de desacuerdo; 4 = Algo coincidentes; 5 = Ciertamente coincidentes; 6 = Absoluta coincidencia).

- Información básica:

Entrevista a la dirección y muestra de profesores y alumnos.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).

- Riesgo y eficiencia del aspecto:

La existencia de indicadores claros disminuye el riesgo. La eficiencia que creemos posee el indicador se puntuará en una escala de 1 a 6.

(1 = Nada eficiente; 2 = Poco eficiente; 3 = Algo eficiente; 4 = Eficiente; 5 = Muy eficiente; 6 = Totalmente eficiente).

2.5. POLITICA EDUCATIVA Y CAMBIO INSTITUCIONAL.

- Objetivo: Valorar la gestión de procesos referidos tanto a la actualización de la oferta como a las relaciones con el exterior con el fin de ofrecer una enseñanza acorde con las necesidades profesionales.

- Indicadores de control interno:

- a) Existencia de un sistema institucional para garantizar la calidad.
- b) Existencia de métodos de revisión de programas.
- c) Existencia de contactos con instituciones similares.
- d) Existencia de una inquietud práctica por la innovación educativa.

- Fiabilidad del control interno:

Porcentaje de coincidencia entre las opiniones de los distintos agentes que suministrarán la información básica. Se transformará esta puntuación a una escala de 1 a 6 para facilitar la interpretación.

(1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En cierto desacuerdo; 3 = Algo de desacuerdo; 4 = Algo coincidentes; 5 = Ciertamente coincidentes; 6 = Absoluta coincidencia).

- Información básica:

Entrevista a la dirección y muestra de profesores y alumnos.

- Evidencia alcanzada:

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/seguro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).

- Riesgo y eficiencia del aspecto:

La existencia de indicadores claros disminuye el riesgo. La eficiencia que creemos posee el indicador se puntuará en una escala de 1 a 6.

(1 = Nada eficiente; 2 = Poco eficiente; 3 = Algo eficiente; 4 = Eficiente; 5 = Muy eficiente; 6 = Totalmente eficiente).

2.6. VALORACION GLOBAL DE LA EFICIENCIA.

Una forma sencilla de realizarla es hallando las medias de las puntuaciones de los 28 indicadores. También puede expresarse en una escala de 1 a 6.

Parte del presupuesto de que todos los indicadores son equivalentes en cuanto a su valor; una de sus ventajas es la posibilidad de ofrecer una visión de conjunto de la eficiencia de cada uno de los indicadores considerados.

La evidencia global alcanzada se puede también calcular hallando la media de las puntuaciones asignadas a los componentes.

Por otra parte, la eficiencia global de los indicadores en una escala de 1 a 6 (a través de hallar la eficiencia de cada uno de ellos) o hallando las medias de cada uno de ellos aisladamente, nos suministrará datos de juicio relevantes una vez analizada la evidencia global alcanzada.

III. AUDITORIA DE EFICACIA.

Concebida la eficacia como "la consecución de objetivos que han sido formulados previamente", e identificada con "resultados obtenidos como consecuencia de recursos invertidos y la eficiencia en la organización y funcionamiento del centro" (Pérez Juste, 1989: 250), este tercer tipo de auditoría se dirige a analizar las realizaciones logradas.

Es decir, el cómo se han alcanzado de manera satisfactoria los objetivos programados.

Al contrario de lo que ocurría en los dos tipos anteriores, aquí omitiremos la especificación de los objetivos porque todos ellos comenzarían por "... conocer el porcentaje de"; así, consideraremos: indicadores de valoración que vendrán redactados en términos de porcentaje o escalas, información básica, evidencia alcanzada (se considerará importante dada la dificultad de obtención de información básica en algún tipo de indicadores). Para la valoración de la eficacia consideraremos el grado de cumplimiento de los indicadores considerados.

Una vez calculado lo anterior, realizaremos algún comentario sobre cada uno de los indicadores y las propuestas de mejora en cada caso, si así fuera.

3.1. RESULTADOS ACADEMICOS.

- Indicadores de valoración:
 - a) Duración media de los estudios por alumno.
 - b) Porcentaje de abandono.
 - c) Porcentaje de alumnos que finalizan los estudios.
 - d) Porcentaje de alumnos que encuentran empleo al cabo de un año.
 - e) Porcentaje de promoción del estudiante en su trabajo después de un año.
 - f) Medidas de adecuación de la institución a las previsiones sociales.

- Información básica.

Se obtendrá de:

Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos.

- Evidencia alcanzada.

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).

- Valoración de la eficacia:

Se transformará el porcentaje del indicador a una escala de 1 a 6. Se hallará luego la media global de los indicadores.

3.2. EFICACIA DEL PROCESO EDUCATIVO.

- Indicadores de valoración:

- a) Porcentaje de objetivos conseguidos para cada área.
- b) Porcentaje de revisión de programas ya existentes o de nuevos cursos.
- c) Porcentaje de contenidos asimilados por los alumnos en cada área.
- d) Porcentaje de actividades orientadoras realizadas.
- e) Porcentaje de actividades complementarias realizadas.
- f) Porcentaje de proyectos de investigación realizados.

- Información básica.

Se obtendrá de:

Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos.

- Evidencia alcanzada.

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).

- Valoración de la eficacia:

Se transformará el porcentaje del indicador a una escala de 1 a 6. Se hallará luego la media global de los indicadores.

3.3. EFICACIA EN LA UTILIZACION DE ESPACIOS Y RECURSOS.

- Indicadores de valoración:
 - a) Porcentaje de instalaciones plenamente utilizadas (se considerarán instalaciones tanto las aulas como el laboratorio, biblioteca, sala de usos múltiples, tutorías, salas de informática, audiovisuales, etc).
 - b) Porcentaje de recursos del entorno plenamente utilizados (bolsa de trabajo, relaciones con otras instituciones, ayudas externas).
 - c) Porcentaje de material didáctico disponible plenamente utilizado.
- Información básica.

Se obtendrá de:

Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos.
- Evidencia alcanzada.

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).
- Valoración de la eficacia:

Se transformará el porcentaje del indicador a una escala de 1 a 6. Se hallará luego la media global de los indicadores.

3.4. EFICACIA EN LA ORGANIZACION DEL PROFESORADO.

- Indicadores de valoración:
 - a) Porcentaje de cumplimiento de horarios.
 - b) Porcentaje de asistencia a cursos de perfeccionamiento.
 - c) Porcentaje de publicaciones por profesor.
 - d) Existencia de criterios de evaluación del profesorado preestablecidos.
- Información básica.

Se obtendrá de:

Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos.
- Evidencia alcanzada.

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).
- Valoración de la eficacia:

Se transformará el porcentaje del indicador a una escala de 1 a 6. Se hallará luego la media global de los indicadores.

3.5. EFICACIA EN LA ORGANIZACION DEL ALUMNADO.

- Indicadores de valoración:
 - a) Porcentaje de faltas de asistencia totales por alumno.
 - b) Porcentaje de satisfacción del alumno con los servicios ofertados.
 - c) Porcentaje de satisfacción del alumno en la clase.
- Información básica.

Se obtendrá de:

Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos.
- Evidencia alcanzada.

Se representa ya en una escala de 1 a 6, o en porcentaje de seguridad con que se puntúa.

(1 = Nada evidente/nada seguro; 2 = Poco evidente/poco seguro; 3 = Algo evidente/algo seguro; 4 = Evidente/segu-ro; 5 = Muy evidente/muy seguro; 6 = Totalmente evidente/totalmente seguro).
- Valoración de la eficacia:

Se transformará el porcentaje del indicador a una escala de 1 a 6. Se hallará luego la media global de los indicadores.

3.6. VALORACION GLOBAL DE LA EFICACIA.

Se halla la media de las puntuaciones globales. Ver apartado 2.

IV. EL DICTAMEN.

El enfoque auditor finaliza con un dictamen en el que se recogen:

- . Dotaciones personales, materiales y económicas, su estado, suficiencia, conservación, normalmente reflejados en una escala de 1 a 6.
- . Estado de la eficacia en la organización, reflejado igual que el anterior.
- . Resultados escolares.

Una vez expuesto lo anterior, se realiza una estimación del funcionamiento y resultados del centro de acuerdo con las posibilidades reales del mismo.

Así pues, el dictamen debe (Pérez Juste, 1989):

- . Expresar las fechas concretas en las que se ha realizado la evaluación.
- . Manifestar la opinión sobre los aspectos evaluados.
- . Las opiniones deben ser concisas y concretas, con fines dirigidos a la información del lector.
- . Si no se ha podido formar una opinión sobre algún aspecto concreto, es preciso indicar la salvedad en el dictamen.

Podemos obtener cinco tipos de dictamen:

- a) Sin salvedades: Estado normal del centro.
- b) Con salvedades: En aspectos muy concretos, el centro no presenta una adecuada situación.
- c) Opinión negativa: Considerado de forma global, el centro presenta deficiencias graves. Si el tipo de dictamen es éste, hay que indicar las razones de esta opinión.

- d) Abstención de opinión: No hay evidencia para emitir un juicio, ya sea por limitaciones en la evidencia global o por no haber obtenido información suficiente en algunos indicadores significativos.
- e) Opinión parcial: Se opina sólo sobre aspectos concretos del centro.

Así pues, en el dictamen propiamente dicho hay que incluir:

- . Indicación de las pruebas de cumplimiento de controles clave, sustantivas, etc, para lo que se ha alcanzado evidencia suficiente.
- . Opinión sobre el centro (muy bueno, bueno, aceptable, regular, deficiente, muy deficiente) en aspectos tales como: Dotaciones personales, materiales y económicas.
- . Opinión sobre el centro (muy bueno, bueno, aceptable, regular, deficiente, muy deficiente) en cuanto a la eficiencia en su organización, y funcionamiento en general.
- . Opinión sobre el centro en cuanto a la eficacia o resultados escolares (muy bueno, bueno, aceptable, regular, deficiente, muy deficiente).
- . Opinión sobre las dotaciones que posee el centro (ver si hay que aumentarlas ligeramente o considerablemente, mantenerlas, etc).
- . Opinión global, en la que se estime si el funcionamiento y resultados responden o no a las posibilidades reales del mismo. Razonar esta opinión según la evidencia mínima obtenida.
- . Una vez realizado lo anterior, se podría llegar a una tipología de centros, de acuerdo al informe y mediante la combinación de los resultados con las dotaciones que poseen. Así, con centros con dotaciones muy deficientes y resultados sobresalientes, se podrían tipificar una serie de medidas para paliar la insuficiencia de recursos. Para aquellos centros con dotaciones óptimas y resultados deficientes, se podrían tipificar medidas administrativas para paliar los despilfarros observados.

Sería también interesante observar si el perfil de los alumnos destinatarios de esa enseñanza ha variado a lo largo del tiempo; si se han producido cambios en el programa y revisiones en el mismo, así como la comprobación de si se ha tomado alguna medida para determinar si el programa satisface las necesidades de los alumnos.

MODELO DE AUDITORIA APLICADO A UNA ESCUELA DE NEGOCIOS

AUDITORIA ADMINISTRATIVA		
ASPECTO A EVALUAR	INDICADORES	INFORMAC. BASICA DE MEDIDA DE LOS INDICADORES
Ambiente Sociocultural	a) Nivel socioeconómico y cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel económico del entorno - Conflictividad del entorno - Instalaciones culturales del entorno
Recursos humanos del centro	a) Personal docente b) Personal no docente	<ul style="list-style-type: none"> - Número de profesores a tiempo completo - Número de profesores a tiempo parcial - Ratio profesor-alumno - Número de colaboradores externos - Número de personal no docente
Calidad del profesorado	a) Número de profesores con dedicación exclusiva b) Número de profesores con menos de cinco años de experiencia profesional c) Número de profesores con una experiencia profesional entre cinco y diez años d) Número de profesores con doble titulación e) Número de profesores que simultanean este trabajo con el de la empresa f) Sistemas de suplencias del profesorado g) Criterios de selección del profesorado h) Sistemas de evaluación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de secretaría - Entrevista a la dirección y profesores de la institución
Calidad de instalaciones, mobiliario y espacios docentes	a) Biblioteca b) Sala de medios audiovisuales c) Instalaciones deportivas d) Aulas docentes e) Aulas informáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia - Conservación - Adecuación - Número
Calidad del material didáctico	a) Fondo bibliográfico b) Textos y otros materiales didácticos c) Medios audiovisuales d) Equipos informáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia - Conservación - Adecuación
Recursos económicos	a) Recursos propios (ingresos por matrículas) b) Otras formas de financiación (donaciones) c) Costes de funcionamiento de la institución (% de gastos de equipamiento, % correspondientes a biblioteca y MAVS, % correspondientes a personal, gastos presupuestados y gastos reales)	<ul style="list-style-type: none"> - % de recursos propios (ingresos) - % de donaciones - Volumen de gastos de la institución - Otros ingresos
Criterios de admisión de alumnos	a) Ingresos/solicitudes b) Exigencias requeridas para el acceso c) Demanda de plazas	<ul style="list-style-type: none"> - Ratio solicitud/plazas - Tipo de controles de ingreso (entrevista, referencias, edad mínima, etc) - Datos de secretaría

MODELO DE AUDITORIA APLICADO A UNA ESCUELA DE NEGOCIOS**AUDITORIA DE EFICIENCIA**

ASPECTO A EVALUAR	INDICADORES	INFORMACION BASICA DE MEDIDA DE INDICADORES
<p>Eficiencia en el proceso educativo</p> <p>Objetivos</p> <p>Contenidos</p> <p>Metodología</p> <p>Actividades orientadoras</p>	<p>a) Objetivos definidos claramente por áreas concretas con respecto a los alcanzados</p> <p>b) Referencia de los objetivos a actitudes y a valores</p> <p>c) Oferta de áreas de estudio: A tiempo parcial, posibilidad de elección de turno, grupo, etc.</p> <p>d) Progresividad y continuidad de contenidos</p> <p>e) Innovación de los programas ofertados</p> <p>f) Tiempo de enseñanza orientada a contenidos de carácter profesional en relación a los de carácter general</p> <p>g) Porcentaje del tiempo docente dedicado a la revisión y coordinación del currículum</p> <p>h) Existencia de criterios metodológicos generales</p> <p>i) Existencia de diseños metodológicos en las distintas asignaturas</p> <p>j) Uso de medios técnicos en el transcurso de la clase</p> <p>k) Existencia de actividades orientadoras y de tutoría en cada curso</p> <p>l) Asesoramiento académico e información profesional al alumno</p>	<p>Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos</p>
<p>Eficiencia en la utilización de espacios y recursos</p>	<p>a) Tiempo medio de utilización de las instalaciones</p> <p>b) Adecuación a las actividades propuestas y al diseño previo</p> <p>c) Existencia de registros y catalogación del material existente</p>	<p>Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos</p>
<p>Eficiencia en las relaciones del centro con el exterior</p>	<p>a) Existencia de bolsa de trabajo</p> <p>b) Existencia de contactos con el entorno y organismos públicos</p> <p>c) Existencia de períodos de prácticas en las empresas</p> <p>d) Existencia de contratos de investigación</p> <p>e) Existencia de intercambios con el extranjero</p> <p>f) Existencia de becas de investigación</p>	<p>Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos</p>
<p>Eficiencia en los recursos económicos</p>	<p>a) Coste por estudiante</p> <p>b) Relación entre estudiantes y graduados con respecto al número de profesores</p> <p>c) Salarios del personal académico</p>	<p>Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos</p>
<p>Política educativa y cambio institucional</p>	<p>a) Existencia de un sistema institucional de garantizar la calidad</p> <p>b) Existencia de métodos de revisión de programas</p> <p>c) Existencia de contactos con instituciones similares</p> <p>d) Existencia de una inquietud práctica por la innovación educativa</p>	<p>Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos</p>

MODELO DE AUDITORIA APLICADO A UNA ESCUELA DE NEGOCIOS

AUDITORIA DE EFICACIA		
ASPECTO A EVALUAR	INDICADORES	INFORMACION BASICA DE MEDIDA DE LOS INDICADORES
Resultados académicos	a) Duración media de los estudios por alumno b) Porcentaje de abandono de estudiantes (causas) c) Porcentaje de alumnos que finalizan los estudios d) Porcentaje de alumnos que encuentran empleo transcurrido un año e) Porcentaje de promoción en la empresa después de un año f) Medidas de adecuación de la institución a las previsiones sociales	Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos
Eficacia del proceso educativo	a) Porcentaje de objetivos conseguidos para cada área b) Porcentaje de revisión de programas ya existentes o de cursos nuevos c) Porcentaje de contenidos asimilados por los alumnos en cada área d) Porcentaje de actividades orientadoras realizadas e) Porcentaje de actividades complementarias realizadas f) Porcentaje de proyectos de investigación realizados	Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos
Eficacia en la utilización de espacios y recursos	a) Porcentaje de instalaciones plenamente utilizadas del total de las mismas b) Porcentaje de recursos del entorno plenamente utilizados c) Porcentaje de material didáctico disponible plenamente utilizado	Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos
Eficacia en la organización del profesorado	a) Porcentaje de cumplimiento de horarios b) Porcentaje de asistencia a cursos de perfeccionamiento c) Porcentaje de publicaciones por profesor d) Existencia de criterios de evaluación del profesorado preestablecidos	Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos
Eficacia en la organización del alumnado	a) Porcentaje de faltas totales por alumno b) Satisfacción con los servicios ofertados c) Porcentaje de satisfacción del alumno en la clase	Entrevista a la dirección y muestra representativa de profesores y alumnos

Tanto las empresas como las instituciones educativas son organizaciones que dependen directamente o indirectamente del sistema económico; por tanto, una de las tareas que debemos plantearnos es la medida de su eficacia.

"La definición y medida de los objetivos de una organización económica ... requiere abordar el esfuerzo de contextualizar su actividad ... Por tanto, han de delimitarse los elementos definidores y básicos de su entorno" (Aeca, 1988: 15-16), los cuales delimitarán el proceso de toma de decisiones a abordar como consecuencia de la evaluación.

Estos elementos son los siguientes (Aeca, 1988):

I. Economía de mercado.

Ello implica un marco político-legal que regule su actividad, la acumulación de recursos y la competencia, entre otros.

La competencia puede generar fuertes amenazas del entorno que pueden surgir como competidores, como amenaza de nuevas entradas de empresas en el sector o nuevos productos, lo cual ha padecido grandemente este sector en los últimos años.

II. Incertidumbre.

Toda empresa-institución que se precie debe estimar sus riesgos y formular predicciones sobre el sector económico de cara a su supervivencia a largo plazo.

Para ello, debe autorrevisarse y obtener la mayor cantidad de información posible de sí y del entorno.

III. Horizonte económico.

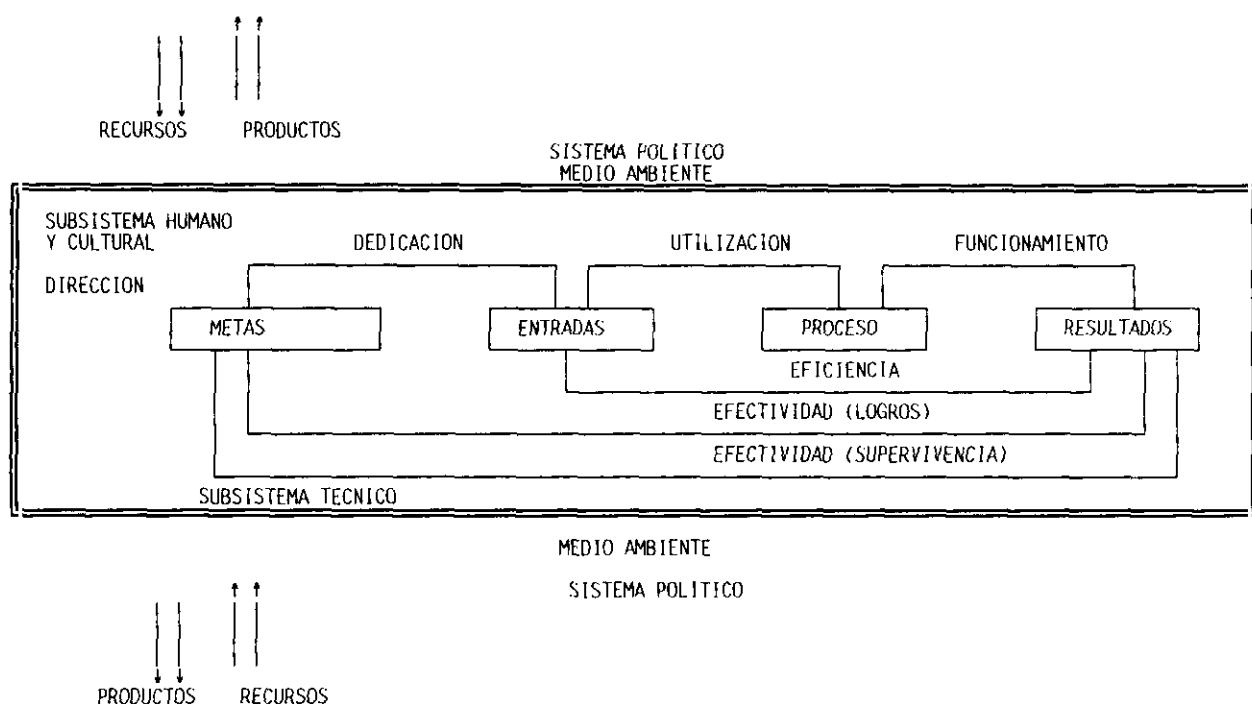
Implica un planteamiento operativo cuando la incertidumbre es reducida, y un planteamiento estratégico en épocas de crisis y cuando aumenta la incertidumbre.

IV. Sujetos económicos.

- . Empresas unisocietarias o plurisocietarias.
- . Sistemas no lucrativos.
- . Sistemas dependientes de la administración pública.

V. Fines de la organización.

Entendidos como rentabilidad, crecimiento y supervivencia. Son la concepción implícita del porqué de la misma.



RENDIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR Y DE SUS UNIDADES
(FRACKMANN, 1991: 406. AECA, 1988 Y ELABORACION PROPIA)

(Fig. IX.3)

Esta organización educativa (figura IX.3) está en interacción constante con el medio, del cual necesita para su supervivencia; es pues, esencial, una cierta correlación entre los objetivos sociales y del centro para la supervivencia de ambos.

La institución debe evaluar su propia efectividad global (supervivencia) mientras que la efectividad institucional por parte del entorno debe considerarse sólo como una parte de efectividad social (¿se han logrado los objetivos a través de los resultados de la institución?).

Los demás elementos nos proporcionarán la siguiente información (Frackmann, 1991):

. ENTRADAS:

Transformación de los recursos en personal y su funcionamiento.

. DEDICACION:

Grado de implicación de los factores en el logro de objetivos.

. PROCESO:

Análisis de la función de producción escogida para obtener resultados.

. UTILIZACION:

Informa sobre cómo utilizar los factores de entrada en el proceso.

. FUNCIONAMIENTO:

Pone de manifiesto aquellos factores más relevantes del proceso en su influencia en los resultados.

. EFICIENCIA:

Relación entre entradas y salidas de los procesos institucionales.

* * * *

Un enfoque de auditoría aplicado a las Escuelas de Negocios permite diagnosticar la eficacia de la misma respecto a su adecuación al entorno y a su viabilidad económica.

En otras palabras, supone un enfoque empresarial de análisis, estudiando la Escuela en tanto en cuanto que es una unidad de negocio.

El análisis del producto de esta unidad de negocio (la calidad de la formación) es, por tanto, indirecto.

Se asume que una escuela viable posee un producto rentable. Esta rentabilidad proviene, por un lado, de factores internos (eficacia, eficiencia, funcionalidad, contención en gastos, etc.) y factores externos (alta demanda generada por una relación calidad-precio asumible).

No desestimamos el enfoque auditor. Nos parece necesario y, en cierto modo, la superación de la auditoría debería ser una condición previa para proceder a un análisis de la Calidad de la Formación impartida.

Desde el punto de vista del presente trabajo es, sin embargo insuficiente. Existen una gran cantidad de variables que intervienen a la hora de determinar la viabilidad de un proyecto empresarial. Estas variables pueden considerarse asimismo en relación a la calidad del producto.

No siempre un producto de calidad genera rentabilidad a la Empresa. Tampoco, en ocasiones, la rentabilidad de una empresa se debe achacar directamente a la Calidad del Producto.

Podemos citar a título de ejemplo variables como política de comercialización, publicidad, posicionamiento, etc, como variables más estrechamente relacionados con la generación de la venta (y, por tanto, de la facturación y beneficio obtenido) que la calidad del producto en sí misma considerada.

Un análisis exhaustivo de la calidad impartida en las Escuelas de Negocios debe utilizar, además, un modelo de ANALISIS ESPECIFICO DEL PRODUCTO que ofrece (entendiendo producto como igual a formación).

**X. MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA
CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS
ESCUELAS DE NEGOCIOS**

1. INTRODUCCION

En la evaluación educativa, el peso concedido a un modelo estará mediatizado por el tipo de variables que consideremos como más relevantes para analizar dentro de los componentes del total.

La medida en educación se refiere a variables complejas, no observables de modo directo; de aquí, la dificultad de la elección correcta de aquel tipo de variables con gran incidencia en la calidad, la medida de las cuales, probablemente, nos permitirá obtener datos concretos, objetivos y mínimamente fiables, que incidan directamente sobre la calidad y la eficacia de los centros.

Si adoptamos la definición de evaluación dada por el Joint Comitee on Standards for Educational Evaluation en la que éste se entiende como el "enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto", comenzaremos fijando los ámbitos en los que centrarnos, para después, fijar los sectores en los que dividimos éstos, cuáles son los indicadores que existen de esos ámbitos y con qué items los podemos medir.

La línea a seguir es la de dirigirse a aquellas variables relacionadas con la ORGANIZACION, que, en la mayoría de los casos son constructos, y como tal, cuantificables sólo indirectamente. Definiremos operativamente estas variables mediante la explicitación de aquellos INDICADORES reflejo de la variable a medir, lo cual nos acerca al problema de la inferencia (diferencia entre lo observado y la realidad de la variable inobservable) y al de la validez.

En las investigaciones clásicas sobre calidad de la educación se han señalado una serie de indicadores que deben ser la base de cualquier instrumento de medida de la calidad. En este estudio, la organización se ha llevado a cabo según el paradigma proceso-producto, con unas ligeras matizaciones provenientes de ciertas variables contextuales-ambientales que influyen en todos los ámbitos considerados.

Con estas premisas básicas, se elaboró un cuestionario cuantitativo y cualitativo de valoración de un centro docente, basado en un modelo ex-post-facto. Se ha optado por este paradigma ya que creemos recoge casi la totalidad de variables presumiblemente implicadas en el proceso educativo.

En él, se recogieron las siguientes variables:

INPUT: Variables estructurales del tipo: recursos humanos, recursos materiales, económicos, atención a los sujetos, etcétera.

PROCESO: Atiende a la realización práctica del programa, a su implementación concreta considerando: organización y planificación, control, interacciones, estructuración de la comunicación, actividades e investigación, cultura organizacional, eficacia docente, etc.

PRODUCTO: Resultados obtenidos que proporcionan feed-back a las facetas mencionadas y que implican una reconsideración tanto cuantitativa como cualitativa de la información.

En el paradigma "Input-Process-Product", ya citado, se resaltan fundamentalmente todos aquellos componentes de proceso relacionados con la comunicación interna de los miembros, el análisis de contextos de la organización así como su representatividad social. Sin embargo, no nos olvidamos de los aspectos de entrada y de salida, que afectan a los procesuales. De cada uno de estos tres componentes obtendremos una serie de ámbitos; a su vez, estos serán diferenciados en sectores, a partir de los que obtendremos un conjunto de indicadores de medida, que nos permitirán desarrollar items con los cuales llegaremos a la medida de los componentes del sistema. Para una mejor comprensión del proceso, en cada uno de los tres componentes básicos del paradigma mencionaremos una serie de fuentes de las que se habrá obtenido la totalidad de la información básica.

La definición de "calidad", consiguientemente, va a estar en función de variables procesuales. Se contempla como un centro de "calidad" aquél que posee coherencia entre los múltiples componentes del sistema, es decir, si sus expresiones de tres dimensiones interrelacionadas: a saber, funcionalidad, eficacia y eficiencia resultan coherentes entre sí.

El análisis constará de los siguientes pasos:

- Selección de datos cuantitativos (datos numéricos) sobre el centro fácilmente disponibles a través de la secretaría u otras instancias burocráticas del centro. El tratamiento de los mismos va a consistir, fundamentalmente, en relacionarlos para formar ratios. Esta información de base tiene, además, la finalidad de objetivar en la medida de lo posible el proceso evaluador.
- Un cuestionario valorativo que rellenará directamente el aplicador. Trata de que la información extraída sea relevante y su aplicación viable con una cumplimentación sencilla y rápida.

Los elementos con los que trabajaremos en el modelo evaluador de la calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios siguen la estructura de la figura X.1:

DATOS	AMBITO	SECTOR
ENTRADA	R.R.H.H.	Estructura de personal
	Recursos Materiales	Infraestructura general del centro Infraestructura de equipamientos materiales
	Recursos Económicos	Financiación Gastos presupuestados
PROCESO	Organización	Planificación Coordinación Control Actividades e investigación
	Cultura Organizacional	Liderazgo Canales de comunicación Eficacia docente
PRODUCTO	Resultados	Eficacia Eficiencia Funcionalidad Nivel de satisfacción

COMPONENTES BASICOS DEL MODELO EX-POST-FACTO
DE EVALUACION DE LA FORMACION IMPARTIDA
EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

(Fig. X.1)

2. JUSTIFICACION DEL MODELO EX-POST-FACTO ELABORADO

"Un centro será de calidad si habiéndose planteado unas metas de calidad, totalidad e integralidad, ha diseñado un proyecto coherente, ha sido capaz de llevarlo a cabo con las correcciones a que hubiere lugar merced a un sistema de evaluación continua y ha alcanzado las metas previstas". (Pérez Juste, 1990: 33)

Siguiendo a De la Orden Hoz (1988), enfocaremos la CALIDAD, tanto a los resultados (es decir, en términos de EFICACIA) como al funcionamiento del proceso.

La coherencia entre los distintos elementos del sistema es la nota que mejor define la CALIDAD, entendida ésta como:

Coherencia entre los fines de la educación y los productos o resultados. Ello es la **FUNCIONALIDAD**, la cual lleva al sistema al funcionamiento para el logro de metas deseables socialmente.

Cuando la coherencia se da entre los fines generales ya mencionados y los objetivos planteados en el centro, considerados valiosos por el sistema, a los que se aspira como meta en sí mismos, nos encontramos con la **EFICACIA O EFECTIVIDAD**.

La EFICACIA se dirige a la comprobación del grado de cumplimiento de los objetivos planteados en los programas desde la óptica de la eficaz asignación de los recursos, al análisis de las diferencias entre lo programado y lo realmente ejecutado y a la corrección del proceso.

Este enfoque centrado en los resultados está basado en la eficacia; la importancia concedida a la economía hace que la eficiencia tenga en ella un papel destacado.

La **EFICIENCIA** surge cuando se da coherencia entre procesos educativos, medios empleados y resultados logrados (niveles de logro).

El término EFICIENCIA comenzó a utilizarse en el siglo XIX en el contexto empresarial. Hoy en día aplicado a la educación se refiere a la correcta articulación de los recursos que posibilitan un buen funcionamiento interno del sistema concreto. La consecuencia lógica de lo anterior será la producción del mayor nivel o grado de resultados con el menor esfuerzo y coste, como consecuencia de la aplicación de criterios de gestión y organización realistas, el uso de métodos apropiados y la utilización óptima de los recursos disponibles, es decir, alcanzar los objetivos propuestos con la menor inversión.

Un centro será de "calidad" si existe una coherencia interna entre los tres elementos definitorios de la calidad docente: Funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Los indicadores se han ido reflejando en items, a los que responderemos en una escala de 1 a 10 (1 como nivel más bajo y 10 como nivel mayor) al ser la más interiorizada y comprendida en los centros educativos. Algunos de ellos están pensados para una valoración subjetiva; otros piden una información más objetiva que servirá para contrastar juicios de valor con criterios de evaluación.

Un instrumento de este tipo se dirige a una evaluación global de la calidad. Si se detectan incoherencias en la calidad o en las entradas y procesos que tienen lugar dentro de un centro, con el producto obtenido se utilizará un modelo auditor que realice un análisis en profundidad de cada indicador en relación con los objetivos y con la información básica que se posea.

Un estudio como el que se plantea debe recoger toda la información posible; la cual, en un momento posterior puede servir de aglutinador de resultados y clarificadora de los mismos en el informe a desarrollar. Asimismo, puede arrojar luz sobre los hallazgos encontrados puesto que todos los implicados deben tomar parte en el mismo. (Arnau, 1978)

Su debilidad desde el punto de vista metodológico radica en que no posibilita la detección de causas, aunque bien es cierto que nos permitirá establecer diagnósticos y previsiones de cara al futuro. Además, permite la obtención de una gran cantidad de información, muchas veces procedente de fuentes diversas. Así pues, inferiremos las relaciones entre las variables.

Los registros con los que trabajaremos seguirán la estructura siguiente:

MODELO DE HOJA DEL CUESTIONARIO VALORATIVO.

AMBITO:
SECTOR:

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:												

El análisis constará de dos tipos de datos, cuantitativos y cualitativos, de tal manera que cada sector puede constar de uno o dos tipos de análisis; resumimos aquí la forma básica de obtención de datos (figura X.2):

	AMBITO	SECTOR	INFORMACION	Nº INDICADORES	Nº ITEMS
DATOS DE ENTRADA	RR.HH	Estructura de personal	Datos cuantitativos	4	17
	Recursos Materiales	Infraestructura general del centro	Datos cualitativos	1	4
		Infraestructura de equipamientos materiales	Datos cuantitativos y cualitativos	6	34
	Recursos Económicos	Financiación	Datos cuantitativos	4	14
		Gastos presupuestados	Datos cuantitativos	9	20
DATOS DE PROCESO	Organización	Planificación	Datos cualitativos	2	13
		Coordinación	Datos cualitativos	2	5
		Control	Datos cualitativos	2	8
		Actividades e Investigación	Datos cuantitativos y cualitativos	4	23
	Cultura Organizacional	Liderazgo	Datos cualitativos	2	8
		Canales de Comunicación	Datos cuantitativos y cualitativos	4	17
		Eficacia docente	Datos cualitativos	3	9
DATOS DE PRODUCTO	Resultados	Eficacia	Datos cuantitativos y cualitativos	4	16
		Eficiencia	Datos cuantitativos	3	12
		Funcionalidad	Datos cuantitativos y cualitativos	2	9
		Nivel de Satisfacción	Datos cualitativos	3	10
TOTAL	6	16		55	219

FORMA BASICA DE OBTENCION DE DATOS DEL MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

(Fig. X.2)

2.1. DISEÑO DE UN MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

DATOS DE ENTRADA:

AMBITO: RECURSOS HUMANOS

SECTOR: ESTRUCTURA DE PERSONAL

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES	
PROFESORADO (Personal docente)	<ul style="list-style-type: none"> Suficiencia del número de profesores Antigüedad en el puesto Especialización Nº de profesores visitantes 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taria
PERSONAL NO DOCENTE Y DE SERVICIOS	<ul style="list-style-type: none"> Suficiencia del número total Status laboral medio 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taria	
PERSONAL DE APOYO A LA DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> Coordinadores de áreas Visitas de expertos Servicio pedagógico Número de becarios 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taria
NUMERO DE ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> Nº de alumnos matriculados Absentismo medio Edad media Distribución por sexo Experiencia profesional Titulación Exito/fracaso en pruebas de acceso 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taria
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:													

DATOS DE ENTRADA:

AMBITO: RECURSOS MATERIALES

SECTOR: INFRAESTRUCTURA GENERAL DEL CENTRO

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES	
CONDICIONES HIGIENICAS DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> ¿Existen adecuados sistemas de iluminación? ¿Existen adecuados sistemas de ventilación? ¿Existe un sistema adecuado de calefacción? Estética general del edificio 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra repre- sentativa de profesores y alumnos
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:													

AMBITO: RECURSOS MATERIALES

DATOS DE ENTRADA:

SECTOR: INFRAESTRUCTURA DE EQUIPAMIENTOS MATERIALES

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
SOFTWARE Y HARDWARE INFORMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> - N° ordenadores existentes en el centro - N° de ordenadores a disposición del alumno - N° de paquetes informáticos en el centro - N° de paquetes a disposición del alumno - ¿Son los recursos informáticos suficientes y adecuados? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría y muestra representativa de profesores y alumnos
AULAS	<ul style="list-style-type: none"> - N° total de aulas - N° de alumnos por aula - M² por aula - ¿Son las aulas adecuadas para su función? - ¿Están adecuadamente dotadas de medios? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría y muestra representativa de profesores y alumnos
BIBLIOTECA	<ul style="list-style-type: none"> - Fondo bibliográfico. (N° de volúmenes) - N° de volúmenes en préstamo - N° de revistas a las que está suscrito el centro - Biblioteca general/departamental - ¿Es la dotación bibliográfica suficiente y adecuada para un centro de estas características? - ¿Y el fondo de revistas y publicaciones periódicas? - Valore la adecuación general del servicio 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría y muestra representativa de profesores y alumnos
ZONA ADMINISTRATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - M² de las dependencias - Equipamientos - ¿Es adecuado el horario de secretaría? - ¿Realiza una ágil gestión de trámites? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría y muestra representativa de profesores y alumnos
SALAS DE REUNIONES-DEPARTAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - N° de las mismas - Número de posibles asistentes - ¿Son adecuados los despachos del personal docente? - ¿Cómo valora Ud. su adecuación? - ¿Están bien preparados para el trabajo en grupo? - Valore su grado de utilización 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría y muestra representativa de profesores y alumnos
MEDIOS AUDIOVISUALES	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay televisión? - ¿Hay vídeo? - ¿Son los medios disponibles los suficientes? - ¿Hay una libre disposición para su uso? - ¿Se utilizan los mismos correctamente? - Valore el grado de conservación de los mismos - Adecuación de los medios de apoyo a la docencia en las aulas 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría y muestra representativa de profesores y alumnos

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:

DATOS DE ENTRADA:

AMBITO: RECURSOS ECONOMICOS

SECTOR: FINANCIACION

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
MATRICULAS	- Cuantía económica que aporta el alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taría
	- N° de matrículas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Número de becas otorgadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Dotación de las mismas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
SUBVENCIONES	- N° de las mismas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taría
	- Cuantía económica de las mismas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Duración media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
CONVENIOS	- N° de convenios con otras instituciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taría
	- N° de entidades asociadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Duración media de los convenios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Cuantía económica de los mismos en relación al total de ingresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
DONACIONES	- N° de donaciones de otras entidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secre- taría
	- N° de entidades colaboradoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Cuantía económica de donaciones en relación al total de ingresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:												

DATOS DE ENTRADA:

AMBITO: RECURSOS ECONOMICOS

SECTOR: GASTOS PRESUPUESTADOS

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
LIBROS	- ¿Cuál es el presupuesto anual para la compra de libros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- N° de volúmenes que se compran al año	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
REVISTAS	- Presupuesto anual para la compra de revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- N° de revistas que se compran al año	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
HARDWARE Y SOFTWARE	- Presupuesto anual para la compra de material ofimático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- N° de equipos comprados a lo largo del año	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
MEDIOS AUDIOVISUALES	- Presupuesto anual para la compra de MAVS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- N° de equipos comprados a lo largo del año	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
MOBILIARIO	- ¿Cuál es el presupuesto anual para la compra de mobiliario?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- N° de muebles comprados a lo largo del año	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
CONSERVACION	- Presupuesto anual para la conservación del mobiliario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- Ratio de antigüedad del material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
INVESTIGACION	- ¿Cuál es el presupuesto anual dedicado a investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- Número de investigaciones realizadas los últimos dos años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Presupuesto para su dotación material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
DOCENCIA	- Presupuesto anual dedicado a la contratación de docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- Número de profesores contratados los últimos dos años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
GASTOS DE LIBRE ASIGNACION	- Presupuesto anual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
	- Destino de las partidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Partidas denegadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:

(Sería asimismo interesante comprobar el presupuesto total de gastos del centro en este ejercicio).

DATOS DE PROCESO:

AMBITO: ORGANIZACION

SECTOR: PLANIFICACION

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	- Organos del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
	- Participación de los mismos en la toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Existencia de planes organizacionales a corto y largo plazo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Definición clara de las competencias de cada persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Los deberes y actividades están claramente especificados por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Adecuación de los planes organizacionales a corto plazo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PROGRAMACION	- ¿Hay revisión periódica de contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
	- ¿Se parte de un diagnóstico de la situación real y de la definición de objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- ¿Es flexible?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- ¿Esté prevista la evaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Nivel real de aplicación y cumplimiento de la programación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- ¿Están actualizados los contenidos en función de la demanda social?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- Adecuación de la temporalización de contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:												

DATOS DE PROCESO:**AMBITO:** ORGANIZACION**SECTOR:** COORDINACION

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES	
CURRICULUM Y PROYECTOS	<ul style="list-style-type: none"> ¿Hay revisión periódica de objetivos? ¿Se readaptan los acuerdos adoptados según los logros conseguidos? ¿Existe temporalización de contenidos? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
COORDINACION	<ul style="list-style-type: none"> ¿Hay coordinación eficaz entre los distintos departamentos? ¿Hay solapamiento de temas entre las distintas asignaturas del plan de estudios? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:													

AMBITO: ORGANIZACION**SECTOR:** CONTROL

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES	
EJECUCION	<ul style="list-style-type: none"> ¿Hay mecanismos de control de logro de objetivos? Valoración global del sistema de evaluación ¿Hay evaluación de la capacitación? ¿Hay control en la realización de actividades previstas? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
SUPERVISION	<ul style="list-style-type: none"> ¿Hay organismos de supervisión y vigilancia? ¿Hay control en la realización de actividades y reuniones previstas? ¿Se realizan las funciones de dirección con eficacia? Autonomía en la gestión 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:													

DATOS DE PROCESO:

AMBITO: ORGANIZACION

SECTOR: ACTIVIDADES E INVESTIGACION

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES	
PRACTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Número de prácticas realizadas a lo largo del curso - Número de empresas colaboradoras - ¿Hay apoyo suficiente de entidades externas? - ¿Son adecuadas las prácticas para lograr una formación inicial de cara al mundo laboral? - ¿Son adecuadas en general? - Apoyo de las entidades externas en la realización de prácticas - Adecuación de la formación extraacadémica ofrecida 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
CURSILLOS Y SEMINARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Número impartido por el centro con carácter no académico - Número de asistentes a los mismos - Número de ponentes (internos y externos) - Valore la formación extraacadémica que el centro ofrece - ¿Está esta formación acorde con las necesidades del mercado? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
INVESTIGACION	<ul style="list-style-type: none"> - Número de programas de investigación existentes - Duración media de los mismos - Número de expertos y colaboradores participantes - Valoración de su financiación - Adecuación de los programas de investigación realizados - Valore los programas de investigación desarrollados - Valore la eficacia de los mismos - Implicación de expertos en la impartición de los mismos 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos, y la dirección del centro
PUBLICACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Número de publicaciones del centro - Número de revistas con las que colabora periódicamente - Adecuación de las publicaciones realizadas 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:													

DATOS DE PROCESO:

AMBITO: CULTURA ORGANIZACIONAL

SECTOR: LIDERAZGO

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES	
CLIMA	<ul style="list-style-type: none">· ¿En qué grado se siente Ud. motivado a participar en la dinámica del centro?· ¿Existe una participación efectiva en la dinámica general del centro?· ¿Es participativo el estilo de dirección?· ¿Se sienten los implicados representados en la toma de decisiones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos y profesores del centro
LIDERAZGO	<ul style="list-style-type: none">· ¿Cree Ud. que el liderazgo lo ostenta la dirección del centro?· ¿Hay coordinación entre órganos y funciones?· ¿Se siente Ud. representado en la toma de decisiones?· Mecanismos de control de logro de objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos y profesores del centro
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:													

DATOS DE PROCESO:**AMBITO:** CULTURA ORGANIZACIONAL**SECTOR:** CANALES DE COMUNICACION

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
COMUNICACION INTERNA DESCENDENTE	Número de etapas medias a realizar hasta efectuar el recorrido completo en cualesquiera de las dos direcciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos, profesores y la dirección del centro
	¿Hay fluidez en las decisiones que emanan de la dirección?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
COMUNICACION INTERNA ASCENDENTE	Número de etapas medias a realizar hasta efectuar el recorrido completo en cualesquiera de las dos direcciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos, profesores y la dirección del centro
	¿Llega la información a la dirección según los canales adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	¿Hay feed-back adecuado entre la dirección y los distintos estamentos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
COMUNICACION INTERNA HORIZONTAL	Organos de comunicación interna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos, profesores y la dirección del centro
	Valore:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	. Boletines informativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	. Correspondencia interna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	. Tablón de anuncios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
COMUNICACION EXTERNA	Canales de recepción de información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos, profesores y la dirección del centro
	Canales de emisión de información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Valoración de las comunicaciones con otros centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Valore la comunicación existente con:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	. Universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	. Organismos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	. Empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	. INEM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	¿Es adecuada la información que se recibe de actividades a realizar fuera del centro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:

Sería interesante la valoración global de las comunicaciones internas así como la fluidez en la transmisión de la información.

DATOS DE PROCESO:

AMBITO: CULTURA ORGANIZACIONAL

SECTOR: EFICACIA DOCENTE

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
ACTITUD DEL PROFESORADO CON LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none">¿Existe diálogo y aceptación de sugerencias entre profesores y alumnos?¿Es accesible el profesorado?¿Se interesa por la marcha individual del alumno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos, profesores y la dirección del centro
CAPACITACION PEDAGOGICA	<ul style="list-style-type: none">Nivel de conocimientosCapacidad pedagógica de transmisión de contenidos¿Se consiguen los objetivos planteados en cada sesión de clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos, profesores y la dirección del centro
CUMPLIMIENTO DE LAS OBLIGACIONES	<ul style="list-style-type: none">¿Existe un control de asistencia?¿Cuál es el porcentaje de absentismo?¿Son puntuales en la asistencia a clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de alumnos, profesores y la dirección del centro
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:												

DATOS DE PRODUCTO:

AMBITO: RESULTADOS

SECTOR: EFICACIA

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES	
RENDIMIENTO ACADEMICO	- Porcentaje de calificaciones por: . Asignatura . Profesor - ¿Se acerca el rendimiento obtenido al esperado? - Porcentaje de consecución de objetivos - Ratio entre n° de titulaciones y personas que iniciaron los estudios - Tasa de abandono - ¿Están bien definidos los objetivos con respecto a los criterios de evaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
CONTRATOS I + D	- Número de contratos realizados en el último año - Número de contratos abandonados - Número de contratos retirados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría	
PUBLICACIONES	- Número de publicaciones realizadas el último año - Calidad de las mismas - Número de revistas con las que se colabora periódicamente - Ponencias presentadas a congresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría	
PROCESO DE EVALUACION	- ¿Están bien definidos los objetivos con respecto a criterios de evaluación? - ¿Existe especial atención a causas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra rep. de profesores, alumnos y la dirección del centro	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:													

DATOS DE PRODUCTO:

AMBITO: RESULTADOS
SECTOR: EFICIENCIA

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
DURACION MEDIA DE LOS ESTUDIOS	<ul style="list-style-type: none">- Duración real de los estudios con respecto a previsiones- Porcentaje de promocionados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
OPTIMIZACION DE RECURSOS	<ul style="list-style-type: none">- Ratios de empleo de:<ul style="list-style-type: none">. MAVS. Biblioteca. Adecuación de necesidades/gastos. Adecuación de horarios de los cursos. ¿Existe un uso efectivo del tiempo de instrucción?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
CUMPLIMIENTO DE LOS PROGRAMAS	<ul style="list-style-type: none">- Porcentaje de cumplimiento de:<ul style="list-style-type: none">. Prácticas. Seminarios. Actividades regladas. Actividades complementarias. ¿Están las actividades correctamente estructuradas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:												

DATOS DE PRODUCTO:

AMBITO: RESULTADOS

SECTOR: FUNCIONALIDAD

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
DEMANDA PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none">- Número de plazas de demanda- N° de contratos I + D en relación con otras escuelas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría
ADECUACION A LA DEMANDA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">- Número de alumnos en paro- Tiempo medio en encontrar empleo- ¿Cómo percibe usted el prestigio social de la titulación?- ¿Y la utilidad?- Valore los conocimientos obtenidos en la escuela en relación con los requeridos en las empresas.- Valore la competitividad de estos estudios con los de otras escuelas similares a la hora de un desempeño correcto de un puesto de trabajo- ¿Existe algún estudio de previsión de cambios para lograr una adaptación del centro a los mismos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datos de secretaría Muestra representativa de profesores, alumnos y la dirección del centro
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:												

DATOS DE PRODUCTO:

AMBITO: RESULTADOS

SECTOR: NIVEL DE SATISFACCION

INDICADOR	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	FUENTES
GESTION	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia de la gestión burocrática - ¿Y del sistema de liderazgo? - ¿Y del staff? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representa- tiva de alumnos, pro- fesores y la dirección del centro
ORGANIZACION	<ul style="list-style-type: none"> - Valore la relación medios-costos - Valore la relación medios-tiempo de aprendizaje - ¿Existe reconocimiento de éxito por parte del Centro? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representa- tiva de alumnos, pro- fesores y la dirección del centro
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Valore las actividades realizadas - Valore el aprendizaje - Valore los valores transmitidos - ¿Existen elevadas expectativas de logro? 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muestra representa- tiva de alumnos, pro- fesores y la dirección del centro
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:												

2.2. HOJA DE CALCULO Y PONDERACIONES DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA ELABORADO.

Partiendo del modelo descrito, se ha confeccionado una hoja de cálculo que permite la elaboración de distintas simulaciones para determinar la importancia (peso) que debe tener cada uno de los sectores considerados, y proponer una ponderación como instrumento de evaluación.

La estructuración de la hoja de cálculo se explicita en el anexo 4.1.

Se han establecido cinco simulaciones, considerando la posibilidad de realizar la valoración a cinco escuelas distintas. Se supone que las puntuaciones obtenidas por cada escuela son las siguientes:

ESCUELA 1:

Obtiene la mínima puntuación (1) en todos y cada uno de los ítems.

ESCUELA 2:

Obtiene una puntuación baja (2,5) en cada ítem.

ESCUELA 3:

Obtiene una puntuación media (5) en cada ítem.

ESCUELA 4:

Obtiene una puntuación media-alta (7,5) en cada ítem.

ESCUELA 5:

Obtiene la máxima puntuación (10) en cada ítem.

Las simulaciones realizadas en el ordenador supusieron la aplicación del modelo a las cinco escuelas, concediendo distintas ponderaciones a los sectores.

Tras realizar varias decenas de simulaciones, se escogieron tres modelos. La elección de los mismos viene determinada por los siguientes criterios:

1. SIMPLICIDAD

El modelo más simple es preferible al más complejo. "No se debe complicar un experimento, ya sea en el diseño o el método de análisis, más allá de lo necesario para sacar una conclusión inequívoca de los resultados del experimento" (Rodríguez, 1977).

Siguiendo a este autor, un requisito para la realización de un buen experimento es la simplicidad del diseño y el método de análisis de los resultados.

2. LOGICA EXTERNA

En la elección de los modelos presentados ha influido notablemente la existencia de una razón lógica que justifica el sistema de ponderaciones.

3. LOGICA INTERNA

Nos referimos a la coherencia interna del modelo en el sentido de considerar la existencia de un inextricable red de interacciones entre los indicadores y, por tanto, no subestimar significativamente unos en beneficio de otros (Principio del Equilibrio del Modelo).

Aplicando, pues, estos criterios, hemos obtenido tres modelos de ponderación.

En el **MODELO 1**, se ha optado por un sistema de ponderación equilibrado: Entrada, Proceso y Producto pesan prácticamente lo mismo dentro del conjunto del sistema. La ligera superioridad en peso de Proceso se justifica por cuanto las informaciones obtenidas hasta el momento nos llevan a pensar que este rango de datos es significativamente más importante que los otros dos restantes (en el **MODELO 2**, se analiza esta hipótesis más detalladamente).

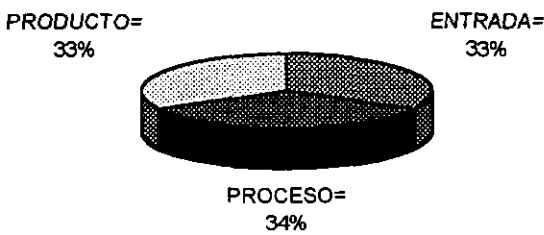
Dentro del rango de datos de Entrada, hemos optado también por equilibrar los ámbitos (aumentando ligeramente los Recursos Económicos). Únicamente no se ha seguido estrictamente el criterio de equilibrio en los sectores del Ambito de Organización. Aquí, se ha considerado Planificación como significativamente más importante que el resto y, de hecho, valoramos menos el Sector Coordinación.

La figura X.3 muestra el sistema de ponderación utilizado. En la figura X.4 se observa la importancia relativa de cada uno de los tres tipos de datos, así como la concedida a los Ambitos de Entrada, y al conjunto de Ambitos. En la figura X.5, se detallan los pesos concedidos al conjunto de Sectores.

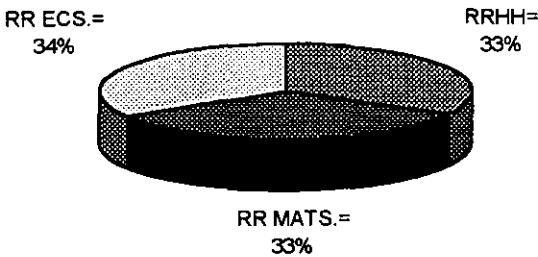
DATOS	PESOS:	AMBITOS	PESO	SECTORES	PESO	PONDERC. GLOBAL
ENTRADA=	33	RRHH=	33,00	PERSONAL=	100,00	0,1089
		TOTAL			100,00	
		RR MATS.=	33,00	INFRAEST.=	50,00	0,05445
		TOTAL			100,00	0,05445
		RR ECS.=	34,00	FINANC.=	50,00	0,0561
		TOTAL			100,00	0,0561
		TOTAL			100,00	
PROCESO=	34	ORGANIZ.=	50,00	PLANIF.=	30,00	0,051
		COORD.=			20,00	0,034
		CONTROL=			25,00	0,0425
		ACTIVS=			25,00	0,0425
		TOTAL			100,00	
		CULTURA=	50,00	LIDERAZG.=	30,00	0,051
		CANALES=			30,00	0,051
		EF.DOC.=			40,00	0,068
		TOTAL			100,00	
		TOTAL			100,00	
PRODUCTO	33	RESULTS=	100,00	EFICAC=	25,00	0,0825
		EFICIC=			25,00	0,0825
		FUNCIONL=			25,00	0,0825
		SATISF=			25,00	0,0825
		TOTAL			100,00	
TOTAL			100,00		1	
TOTAL	100					

(Fig. X.3. Sistema de ponderación utilizado. Modelo 1)

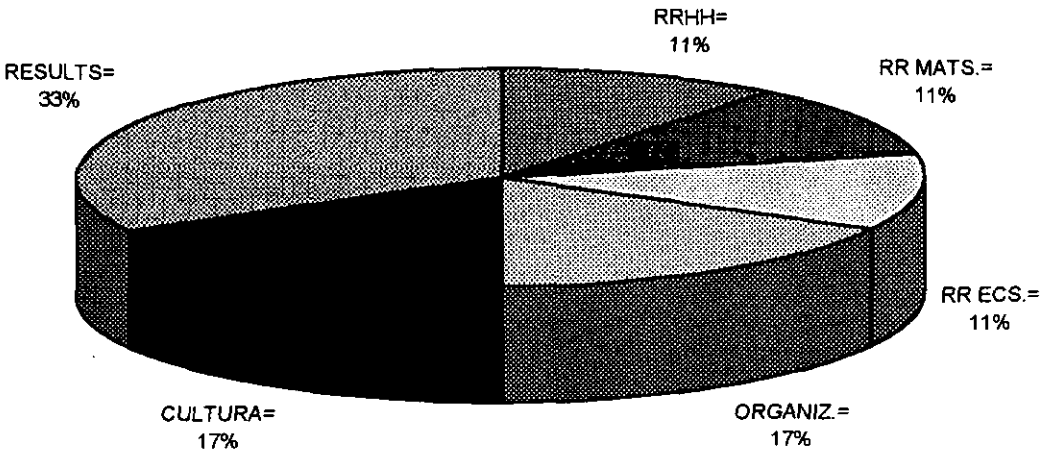
PESOS DE DATOS



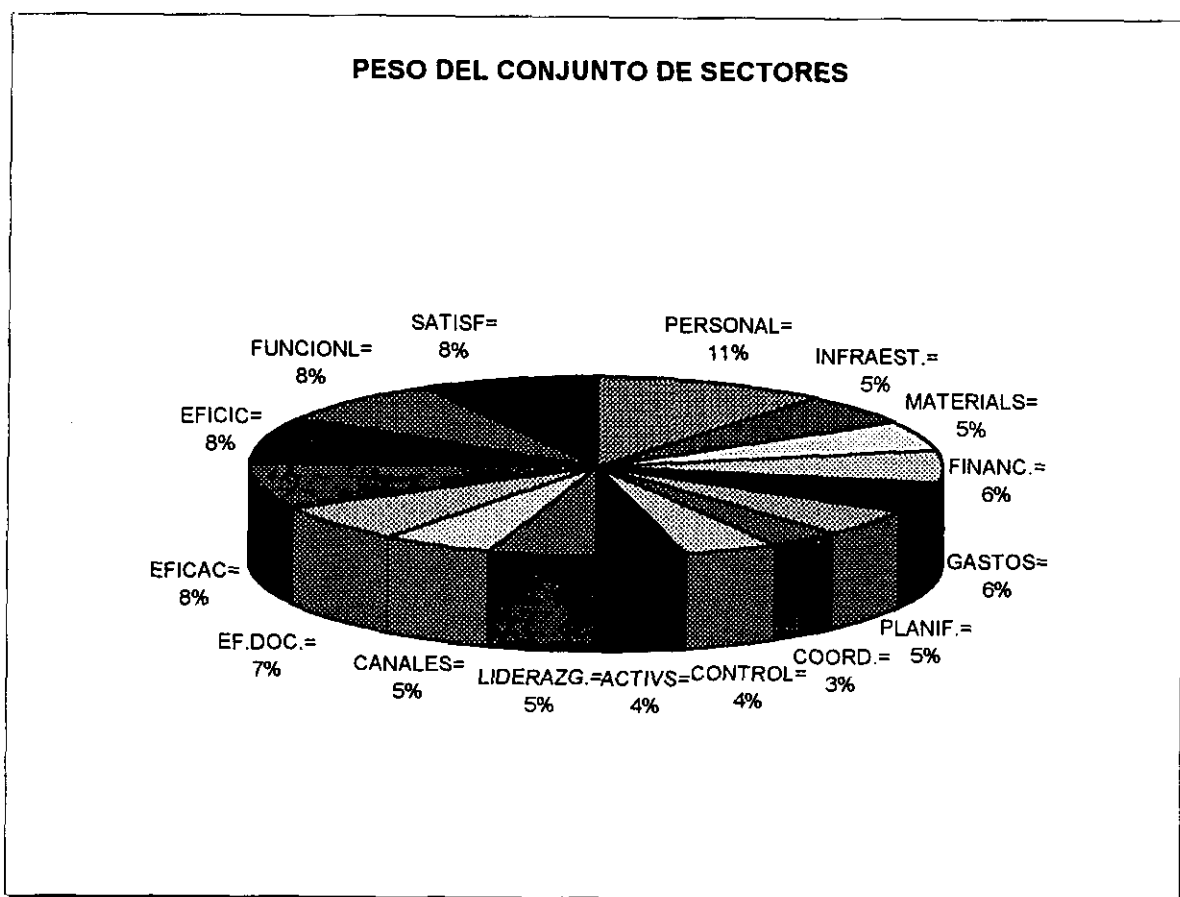
PESOS DE AMBITOS DE ENTRADA



PESOS DEL CONJUNTO DE AMBITOS



(Fig. X.4. Pesos concedidos a las distintas partes del modelo. Modelo 1)



(Fig. X.5. Pesos del conjunto de sectores. Modelo 1)

Como se puede observar a simple vista, la mayor parte del peso en la valoración global lo constituye el Ambito de Resultados, lo que no resulta incoherente, teniendo en cuenta los supuestos básicos de la presente tesis, que intenta determinar si los resultados aportado por las distintas Escuelas de Negocios responden al contexto socio-económico de la demanda.

Respecto a la importancia relativa de la ponderación de Sectores, obtenemos un máximo de importancia en el Sector de Personal. Un análisis somero de los Indicadores que componen el Sector justifica esta ponderación ya que se valora el Profesorado, como instrumento clave de excelencia en la enseñanza, el número de alumnos como variable de la demanda del servicio ofertado, el Personal de Apoyo, como variable de Eficacia y criterios expertos, y el Personal no Docente, como variable relacionada con la Infraestructura.

El **MODELO 2**, aun partiendo de presupuestos similares, profundiza en algunos matices ya comentados previamente (Figura X.6).

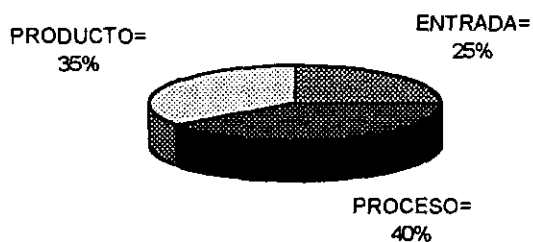
DATOS	PESOS:	AMBITOS		SECTORES		PONDERC. GLOBAL
		PESO	PESO	PESO	PESO	
ENTRADA=	25	RRHH=	33,00	PERSONAL=	100,00	0,0825
				TOTAL	100,00	
		RR MATS.=	33,00	INFRAEST.=	50,00	0,04125
				MATERIALS	50,00	0,04125
				TOTAL	100,00	
		RR ECS.=	34,00	FINANC.=	50,00	0,0425
				GASTOS=	50,00	0,0425
PROCESO=	40			TOTAL	100,00	
		ORGANIZ.=	50,00	PLANIF.=	30,00	0,06
				COORD.=	20,00	0,04
				CONTROL=	25,00	0,05
				ACTIVS=	25,00	0,05
				TOTAL	100,00	
		CULTURA=	50,00	LIDERAZG.=	34,00	0,068
				CANALES=	33,00	0,066
				EF.DOC.=	33,00	0,066
				TOTAL	100,00	
PRODUCTO	35			TOTAL	100,00	
		RESULTS=	100,00	EFICAC=	25,00	0,0875
				EFICIC=	25,00	0,0875
				FUNCIONL=	25,00	0,0875
				SATISF=	25,00	0,0875
				TOTAL	100,00	
TOTAL	100			TOTAL	100,00	1

(Fig. X.6. Sistema de ponderación utilizado. Modelo 2)

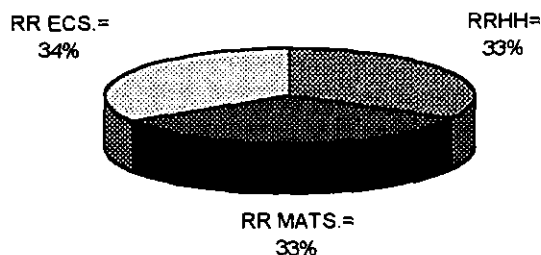
En primer lugar, se reduce significativamente el peso de los Datos de Entrada con el doble objetivo de, por un lado, reducir el papel del Sector de Personal dentro del conjunto de Sectores y, por otro, otorgar a Datos de Proceso un valor claramente significativo dentro del conjunto del total.

Otra variación con respecto al Modelo anterior consiste en una redistribución de los pesos de los Sectores del Ambito de Cultura, dentro de los Datos de Proceso. El motivo es que la variación de pesos realizada en Proceso conducía a un resultado desmesurado del Sector Eficacia Docente. Con este modelo propuesto, equilibramos los Sectores, otorgando un ligero valor superior a Liderazgo.

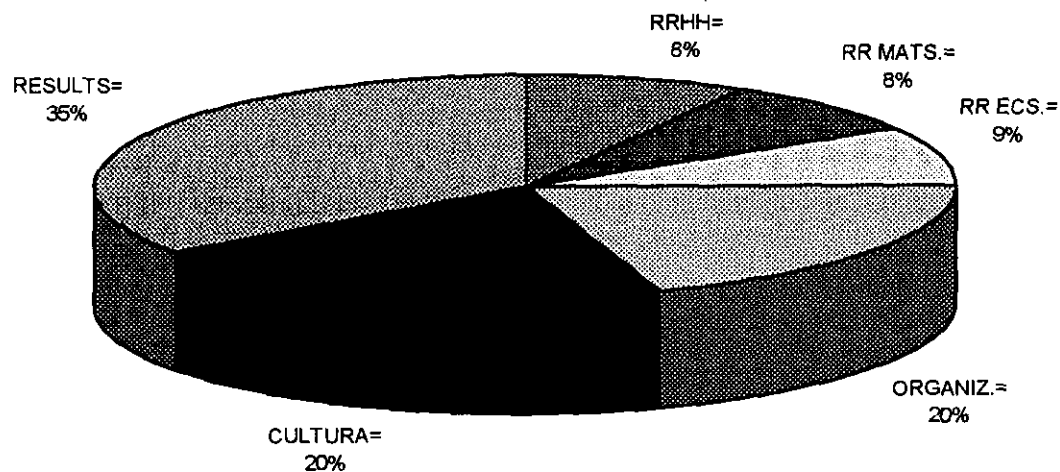
PESOS DE DATOS



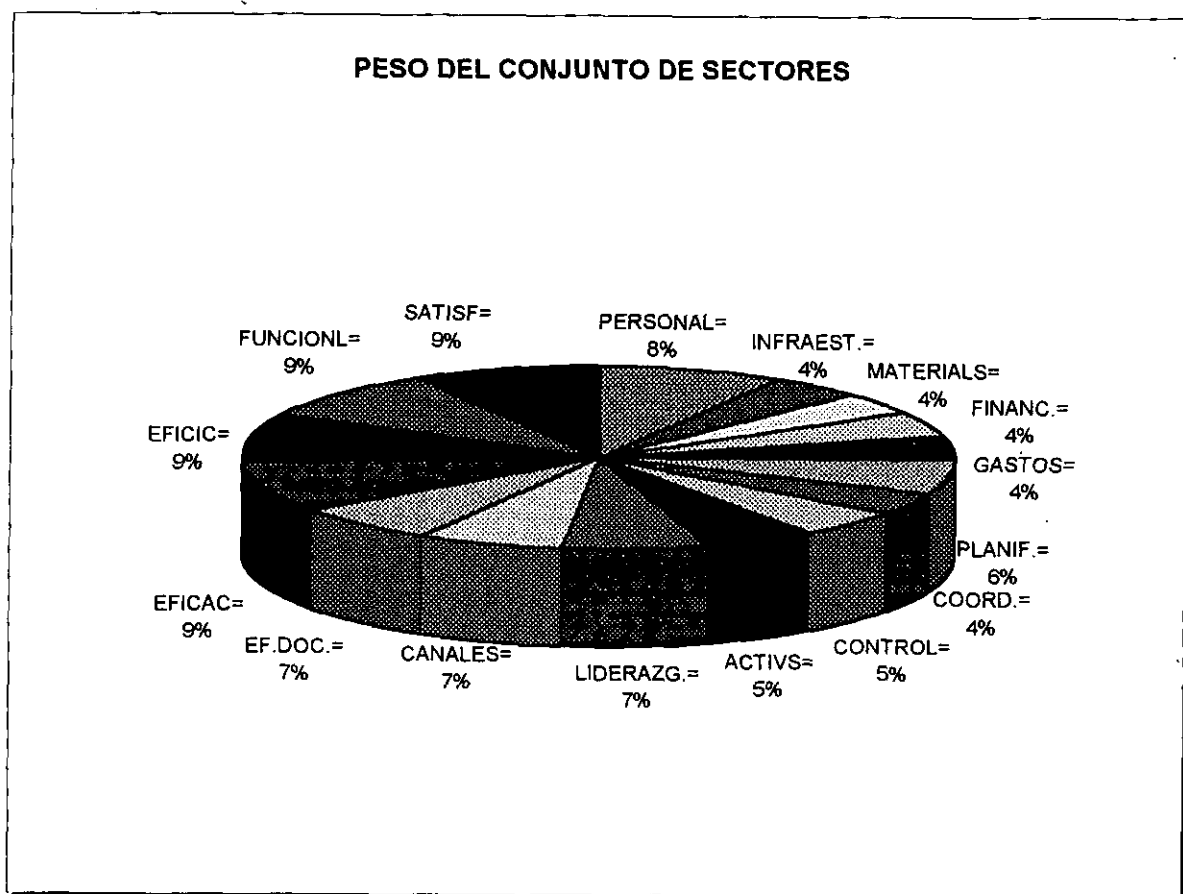
PESOS DE AMBITOS DE ENTRADA



PESOS DEL CONJUNTO DE AMBITOS



(Fig. X.7. Pesos concedidos a las distintas partes del modelo. Modelo 2)



(Fig. X.8. Sistema de ponderación utilizado. Modelo 2)

Como se puede observar en las representaciones gráficas (figuras X.7 y X.8), el modelo, aun resultando más equilibrado que el anterior, sigue favoreciendo el Ambito de Resultados. Se observa que ha perdido su peso privilegiado el Sector de Personal. En compensación, los Sectores del Ambito Cultura obtienen un peso claramente superior y más acorde a los supuestos teóricos mantenidos en el presente estudio.

Por el contrario, se reduce el valor de los citados Ambitos de Recursos Materiales y Recursos Económicos, con lo que el modelo propuesto se aleja de las concepciones pragmático-mercantilistas y se acerca más a pensamientos filosófico-didácticos en los que priman la calidad como resultado y como proceso. Así, el 75% del modelo lo componen Ambitos directamente relacionados con la eficacia en el sentido definido en la presente tesis.

El **MODELO 3** presenta una configuración de pesos más sofisticados y responde al ensayo empírico de varias simulaciones con distintas variaciones.

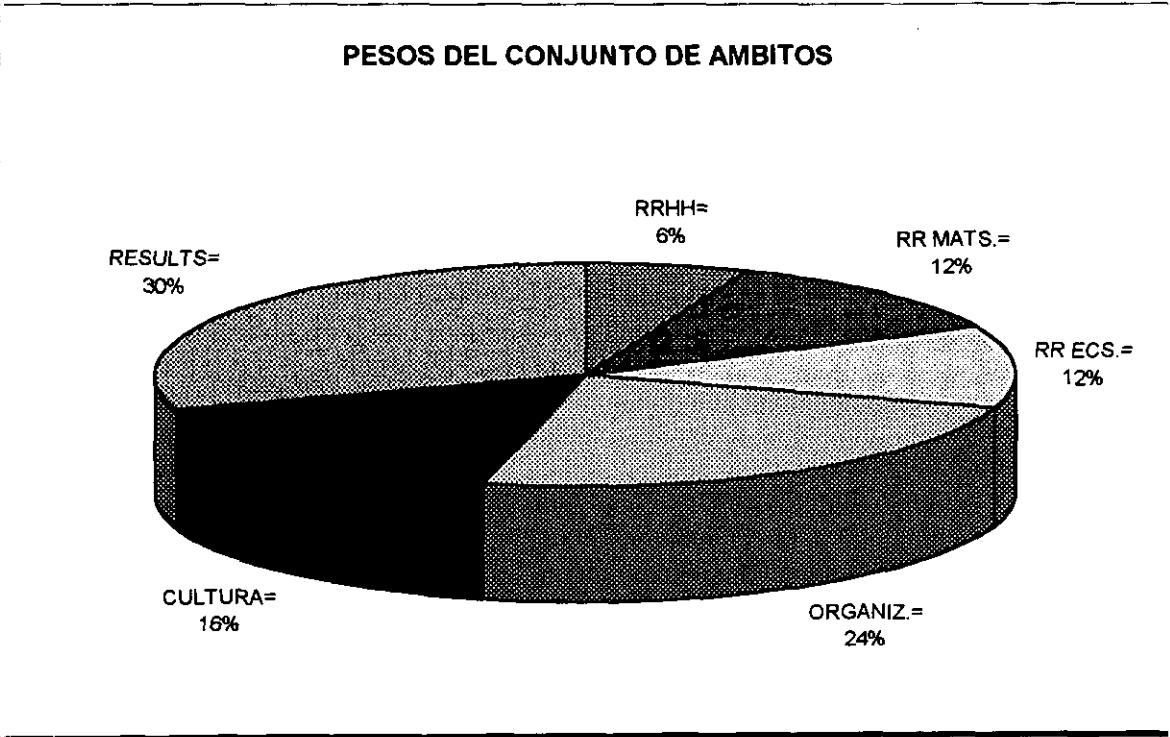
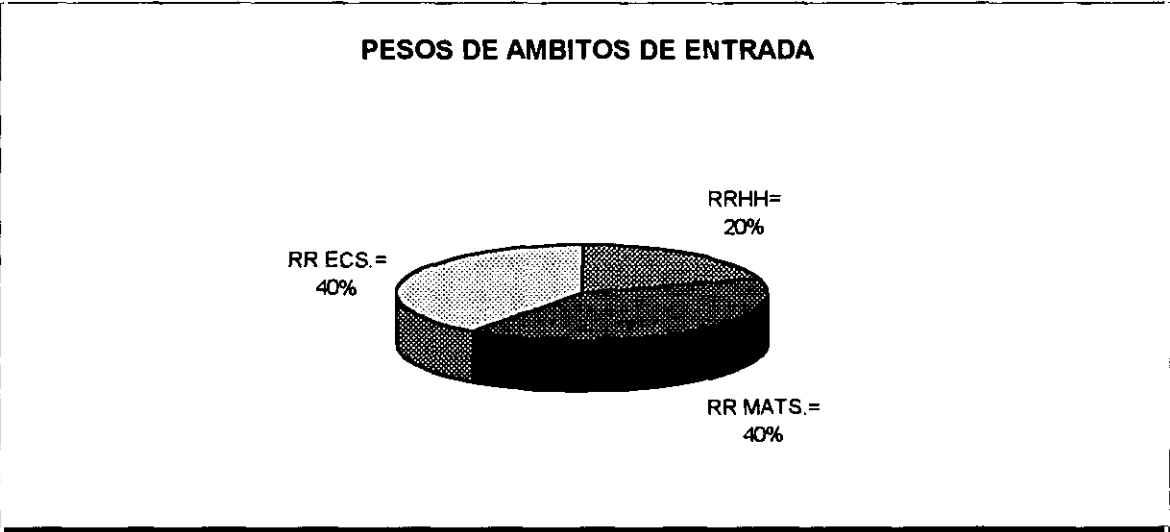
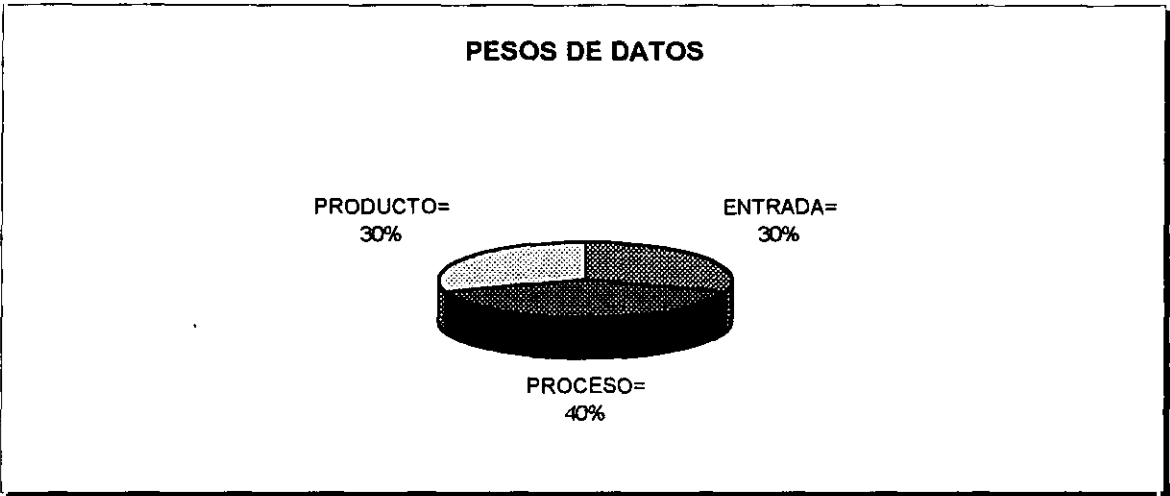
En primer lugar, se igualan los Datos de Entrada y Producto, manteniendo un peso superior Datos de Proceso. Dentro de los Datos de Entrada, se reestructuran los valores de los Ambitos para, en primer lugar, mantener un nivel moderado el Sector de Personal y para, en segundo, primar los Recursos Materiales y Económicos, aceptando en parte la concepción más pragmática. Dentro del ámbito de Recursos Materiales, se prima el Sector Infraestructura por considerarlo de mayor entidad que los Materiales.

En el caso de los Datos de Proceso, y manteniendo parcialmente la concepción pragmática se decide conceder más importancia al Ambito de Organización que al de Cultura. Dentro del Ambito de Organización, se mantiene la primacía del Sector Planificación. En el caso del Ambito de Cultura, se ha decidido otorgar un valor superior a Eficacia Docente, frente al Sector Liderazgo, al contrario que en el MODELO 2.

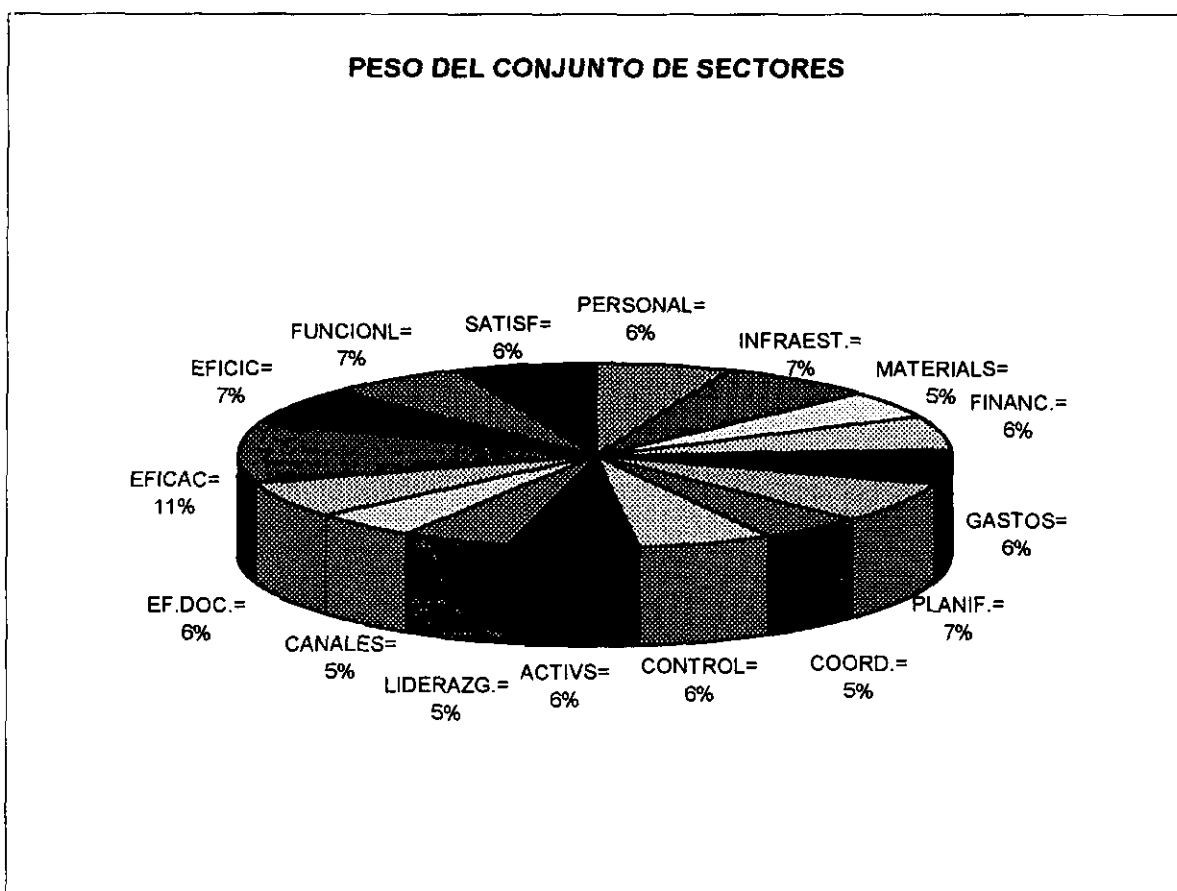
Por último, los Datos de Producto, se reestructuran apuntando por una primacía del Sector Eficacia frente al Sector Satisfacción.

DATOS	PESOS:	AMBITOS	PESO	SECTORES	PESO	PONDERC. GLOBAL	
ENTRADA=	30	RRHH=	20,00	PERSONAL=	100,00	0,06	
		TOTAL				100,00	
		RR MATS.=	40,00	INFRAEST.=	60,00	0,072	
		MATERIALS				40,00	0,048
		TOTAL				100,00	
		RR ECS.=	40,00	FINANC.=	50,00	0,06	
		GASTOS=				50,00	0,06
		TOTAL				100,00	
		TOTAL				100,00	
		PROCESO=	40	ORGANIZ.=	60,00	PLANIF.=	30,00
COORD.=				20,00	0,048		
CONTROL=				25,00	0,06		
ACTIVS=				25,00	0,06		
TOTAL				100,00			
CULTURA=	40,00			LIDERAZG.=	30,00	0,048	
CANALES=				30,00	0,048		
EF.DOC.=				40,00	0,064		
TOTAL				100,00			
TOTAL				100,00			
PRODUCTO	30	RESULTS=	100,00	EFICAC=	35,00	0,105	
		EFICIC=				22,00	0,066
		FUNCIONL=				22,00	0,066
		SATISF=				21,00	0,063
		TOTAL				100,00	
		TOTAL				100,00	1
TOTAL	100						

(Fig. X.9. Sistema de ponderación utilizado. Modelo 3)



(Fig. X.10. Pesos concedidos a las distintas partes del modelo. Modelo 3)



(Fig. X.11. Sistema de ponderación utilizado. Modelo 3)

Como se puede observar en las figuras X.9, X.10 y X.11, se ha logrado un modelo equilibrado con respecto al conjunto de Sectores. El máximo peso, diferenciadamente con el resto de factores, corresponde al Sector de Eficacia, lo cual es coherente con los presupuestos de este trabajo.

La figura X.11 nos muestra el importante valor concedido a Resultados, también en consonancia con el estudio.

Es significativo el aumento de Recursos Materiales y Recursos Económicos lo que, aunque supone una concesión al pragmatismo, sin duda, nos acerca a la realidad del entramado empresarial de las Escuelas de Negocios, obteniendo por tanto, un modelo más viable.

APLICACION DE LA SIMULACION AL MODELO 1

CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION PONDERADA DE LA ESCUELA 1

PERSONAL=	0,11		
TOTAL 1.1		0,11	
INFRAEST.=	0,05		
MATERIALS	0,05		
TOTAL 1.2		0,11	
FINANC.=	0,06		
GASTOS=	0,06		
TOTAL 1.3		0,11	
TOTAL 1			0,33
PLANIF.=	0,05		
COORD.=	0,03		
CONTROL=	0,04		
ACTIVS=	0,04		
TOTAL 2.1.		0,17	
LIDERAZG.=	0,06		
CANALES=	0,06		
EF.DOC.=	0,06		
TOTAL 2.2.		0,17	
TOTAL 2			0,34
EFICAC=	0,08		
EFICIC=	0,08		
FUNCIONL=	0,08		
SATISF=	0,08		
TOTAL 3		0,33	0,33
TOTAL=	1,00	1,00	1,00

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 2**

PERSONAL=	0,27		
TOTAL 1.1		0,27	
INFRAEST.=	0,14		
MATERIALS	0,14		
TOTAL 1.2		0,27	
FINANC.=	0,14		
GASTOS=	0,14		
TOTAL 1.3		0,28	
TOTAL 1			0,83
PLANIF.=	0,13		
COORD.=	0,09		
CONTROL=	0,11		
ACTIVS=	0,11		
TOTAL 2.1.		0,43	
LIDERAZG.=	0,14		
CANALES=	0,14		
EF.DOC.=	0,14		
TOTAL 2.2.		0,43	
TOTAL 2			0,85
EFICAC=	0,21		
EFICIC=	0,21		
FUNCIONL=	0,21		
SATISF=	0,21		
TOTAL 3		0,83	0,83
TOTAL=	2,50	2,50	2,50

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 3**

PERSONAL=	0,54		
TOTAL 1.1		0,54	
INFRAEST.=	0,27		
MATERIALS	0,27		
TOTAL 1.2		0,54	
FINANC.=	0,28		
GASTOS=	0,28		
TOTAL 1.3		0,56	
TOTAL 1			1,65
PLANIF.=	0,26		
COORD.=	0,17		
CONTROL=	0,21		
ACTIVS=	0,21		
TOTAL 2.1.		0,85	
LIDERAZG.=	0,29		
CANALES=	0,28		
EF.DOC.=	0,28		
TOTAL 2.2.		0,85	
TOTAL 2			1,70
EFICAC=	0,41		
EFICIC=	0,41		
FUNCIONL=	0,41		
SATISF=	0,41		
TOTAL 3		1,65	1,65
TOTAL=	5,00	5,00	5,00

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 4**

PERSONAL=	0,82		
TOTAL 1.1		0,82	
INFRAEST.=	0,41		
MATERIALS	0,41		
TOTAL 1.2		0,82	
FINANC.=	0,42		
GASTOS=	0,42		
TOTAL 1.3		0,84	
TOTAL 1			2,48
PLANIF.=	0,38		
COORD.=	0,26		
CONTROL=	0,32		
ACTIVS=	0,32		
TOTAL 2.1.		1,28	
LIDERAZG.=	0,43		
CANALES=	0,42		
EF.DOC.=	0,42		
TOTAL 2.2.		1,28	
TOTAL 2			2,55
EFICAC=	0,62		
EFICIC=	0,62		
FUNCIONL=	0,62		
SATISF=	0,62		
TOTAL 3		2,48	2,48
TOTAL=	7,50	7,50	7,50

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 5**

PERSONAL=	1,09		
TOTAL 1.1		1,09	
INFRAEST.=	0,54		
MATERIALS	0,54		
TOTAL 1.2		1,09	
FINANC.=	0,56		
GASTOS=	0,56		
TOTAL 1.3		1,12	
TOTAL 1			3,30
PLANIF.=	0,51		
COORD.=	0,34		
CONTROL=	0,43		
ACTIVS=	0,43		
TOTAL 2.1.		1,70	
LIDERAZG.=	0,58		
CANALES=	0,56		
EF.DOC.=	0,56		
TOTAL 2.2.		1,70	
TOTAL 2			3,40
EFICAC=	0,83		
EFICIC=	0,83		
FUNCIONL=	0,83		
SATISF=	0,83		
TOTAL 3		3,30	3,30
TOTAL=	10,00	10,00	10,00

APLICACION DE LA SIMULACION AL MODELO 2

CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 1

PERSONAL=	0,08		
TOTAL 1.1		0,08	
INFRAEST.=	0,04		
MATERIALS	0,04		
TOTAL 1.2		0,08	
FINANC.=	0,04		
GASTOS=	0,04		
TOTAL 1.3		0,09	
TOTAL 1			0,25
PLANIF.=	0,06		
COORD.=	0,04		
CONTROL=	0,05		
ACTIVS=	0,05		
TOTAL 2.1.		0,20	
LIDERAZG.=	0,07		
CANALES=	0,07		
EF.DOC.=	0,07		
TOTAL 2.2.		0,20	
TOTAL 2			0,40
EFICAC=	0,09		
EFICIC=	0,09		
FUNCIONL=	0,09		
SATISF=	0,09		
TOTAL 3		0,35	0,35
TOTAL=	1,00	1,00	1,00

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 2**

PERSONAL=	0,21		
TOTAL 1.1		0,21	
INFRAEST.=	0,10		
MATERIALS	0,10		
TOTAL 1.2		0,21	
FINANC.=	0,11		
GASTOS=	0,11		
TOTAL 1.3		0,21	
TOTAL 1			0,63
PLANIF.=	0,15		
COORD.=	0,10		
CONTROL=	0,13		
ACTIVS=	0,13		
TOTAL 2.1.		0,50	
LIDERAZG.=	0,17		
CANALES=	0,17		
EF.DOC.=	0,17		
TOTAL 2.2.		0,50	
TOTAL 2			1,00
EFICAC=	0,22		
EFICIC=	0,22		
FUNCIONL=	0,22		
SATISF=	0,22		
TOTAL 3		0,88	0,88
TOTAL=	2,50	2,50	2,50

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 3**

PERSONAL=	0,41		
TOTAL 1.1		0,41	
INFRAEST.=	0,21		
MATERIALS	0,21		
TOTAL 1.2		0,41	
FINANC.=	0,21		
GASTOS=	0,21		
TOTAL 1.3		0,43	
TOTAL 1			1,25
PLANIF.=	0,30		
COORD.=	0,20		
CONTROL=	0,25		
ACTIVS=	0,25		
TOTAL 2.1.		1,00	
LIDERAZG.=	0,34		
CANALES=	0,33		
EF.DOC.=	0,33		
TOTAL 2.2.		1,00	
TOTAL 2			2,00
EFICAC=	0,44		
EFICIC=	0,44		
FUNCIONL=	0,44		
SATISF=	0,44		
TOTAL 3		1,75	1,75
TOTAL=	5,00	5,00	5,00

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 4**

PERSONAL=	0,62		
TOTAL 1.1		0,62	
INFRAEST.=	0,31		
MATERIALS	0,31		
TOTAL 1.2		0,62	
FINANC.=	0,32		
GASTOS=	0,32		
TOTAL 1.3		0,64	
TOTAL 1			1,88
PLANIF.=	0,45		
COORD.=	0,30		
CONTROL=	0,38		
ACTIVS=	0,38		
TOTAL 2.1.		1,50	
LIDERAZG.=	0,51		
CANALES=	0,50		
EF.DOC.=	0,50		
TOTAL 2.2.		1,50	
TOTAL 2			3,00
EFICAC=	0,66		
EFICIC=	0,66		
FUNCIONL=	0,66		
SATISF=	0,66		
TOTAL 3		2,63	2,63
TOTAL=	7,50	7,50	7,50

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 5**

PERSONAL=	0,83		
TOTAL 1.1		0,83	
INFRAEST.=	0,41		
MATERIALS	0,41		
TOTAL 1.2		0,83	
FINANC.=	0,43		
GASTOS=	0,43		
TOTAL 1.3		0,85	
TOTAL 1			2,50
PLANIF.=	0,60		
COORD.=	0,40		
CONTROL=	0,50		
ACTIVS=	0,50		
TOTAL 2.1.		2,00	
LIDERAZG.=	0,68		
CANALES=	0,66		
EF.DOC.=	0,66		
TOTAL 2.2.		2,00	
TOTAL 2			4,00
EFICAC=	0,88		
EFICIC=	0,88		
FUNCIONL=	0,88		
SATISF=	0,88		
TOTAL 3		3,50	3,50
TOTAL=	10,00	10,00	10,00

APLICACION DE LA SIMULACION AL MODELO 3

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 1**

PERSONAL=	0,06		
TOTAL 1.1		0,06	
INFRAEST.=	0,07		
MATERIALS	0,05		
TOTAL 1.2		0,12	
FINANC.=	0,06		
GASTOS=	0,06		
TOTAL 1.3		0,12	
TOTAL 1			0,30
PLANIF.=	0,07		
COORD.=	0,05		
CONTROL=	0,06		
ACTIVS=	0,06		
TOTAL 2.1.		0,24	
LIDERAZG.=	0,05		
CANALES=	0,05		
EF.DOC.=	0,06		
TOTAL 2.2.		0,16	
TOTAL 2			0,40
EFICAC=	0,11		
EFICIC=	0,07		
FUNCIONL=	0,07		
SATISF=	0,06		
TOTAL 3		0,30	0,30
TOTAL=	1,00	1,00	1,00

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 2**

PERSONAL=	0,15		
TOTAL 1.1		0,15	
INFRAEST.=	0,18		
MATERIALS	0,12		
TOTAL 1.2		0,30	
FINANC.=	0,15		
GASTOS=	0,15		
TOTAL 1.3		0,30	
TOTAL 1			0,75
PLANIF.=	0,18		
COORD.=	0,12		
CONTROL=	0,15		
ACTIVS=	0,15		
TOTAL 2.1.		0,60	
LIDERAZG.=	0,12		
CANALES=	0,12		
EF.DOC.=	0,16		
TOTAL 2.2.		0,40	
TOTAL 2			1,00
EFICAC=	0,26		
EFICIC=	0,17		
FUNCIONL=	0,17		
SATISF=	0,16		
TOTAL 3		0,75	0,75
TOTAL=	2,50	2,50	2,50

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 3**

PERSONAL=	0,30		
TOTAL 1.1		0,30	
INFRAEST.=	0,36		
MATERIALS	0,24		
TOTAL 1.2		0,60	
FINANC.=	0,30		
GASTOS=	0,30		
TOTAL 1.3		0,60	
TOTAL 1			1,50
PLANIF.=	0,36		
COORD.=	0,24		
CONTROL=	0,30		
ACTIVS=	0,30		
TOTAL 2.1.		1,20	
LIDERAZG.=	0,24		
CANALES=	0,24		
EF.DOC.=	0,32		
TOTAL 2.2.		0,80	
TOTAL 2			2,00
EFICAC=	0,53		
EFICIC=	0,33		
FUNCIONL=	0,33		
SATISF=	0,32		
TOTAL 3		1,50	1,50
TOTAL=	5,00	5,00	5,00

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 4**

PERSONAL=	0,45		
TOTAL 1.1		0,45	
INFRAEST.=	0,54		
MATERIALS	0,36		
TOTAL 1.2		0,90	
FINANC.=	0,45		
GASTOS=	0,45		
TOTAL 1.3		0,90	
TOTAL 1			2,25
PLANIF.=	0,54		
COORD.=	0,36		
CONTROL=	0,45		
ACTIVS=	0,45		
TOTAL 2.1.		1,80	
LIDERAZG.=	0,36		
CANALES=	0,36		
EF.DOC.=	0,48		
TOTAL 2.2.		1,20	
TOTAL 2			3,00
EFICAC=	0,79		
EFICIC=	0,50		
FUNCIONL=	0,50		
SATISF=	0,47		
TOTAL 3		2,25	2,25
TOTAL=	7,50	7,50	7,50

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION
PONDERADA
DE LA ESCUELA 5**

PERSONAL=	0,60		
TOTAL 1.1		0,60	
INFRAEST.=	0,72		
MATERIALS	0,48		
TOTAL 1.2		1,20	
FINANC.=	0,60		
GASTOS=	0,60		
TOTAL 1.3		1,20	
TOTAL 1			3,00
PLANIF.=	0,72		
COORD.=	0,48		
CONTROL=	0,60		
ACTIVS=	0,60		
TOTAL 2.1.		2,40	
LIDERAZG.=	0,48		
CANALES=	0,48		
EF.DOC.=	0,64		
TOTAL 2.2.		1,60	
TOTAL 2			4,00
EFICAC=	1,05		
EFICIC=	0,66		
FUNCIONL=	0,66		
SATISF=	0,63		
TOTAL 3		3,00	3,00
TOTAL=	10,00	10,00	10,00

Los resultados obtenidos en las simulaciones de aplicación de los tres modelos descritos son los siguientes (se presenta un cuadro resumen de las puntuaciones obtenidas). Para un análisis más detallado, consúltense los anexos 4.2 (aplicación al Modelo 1), 4.3. (aplicación al Modelo 2) y 4.4. (aplicación al Modelo 3).

Los resultados de la simulación confirman las hipótesis que sirvieron de base para la elaboración de los Modelos.

El Modelo 1 es casi perfectamente equilibrado. Se observa que, progresivamente, según la calificación obtenida es mayor, aumenta la importancia del PROCESO dentro del conjunto.

Así, en la escuela 1, la diferencia entre PROCESO y cualquiera de los otros dos datos es de una centésima. En la escuela 2, de dos centésimas, pasando a ser de 5, 7 y 10 en las escuelas 3, 4 y 5 respectivamente.

Dentro del Ambito Organización, al haber primado el Sector Planificación, las diferencias observadas con respecto al Sector Coordinación son de 2, 4, 9, 12 y 17 centésimas en las escuelas 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente.

En el Modelo 2, al reducir el valor correspondiente a los Datos de ENTRADA, se observa la siguiente diferencia progresiva con el Valor de PROCESO en los cinco casos: 15, 37, 75, 112 y 150 centésimas. Esto implica que en un hipotético caso de máxima puntuación (Escuela 5), de los diez puntos obtenidos, uno y medio se debe a la diferencia existente entre Datos de ENTRADA y de PROCESO. Dicho de otra forma, entre una Escuela X y una Escuela Y, excelente la primera en Entrada pero deficitaria en Proceso, y excelente la segunda en Proceso pero deficitaria en Entrada, a igualdad de excelencia en Producto, la primera obtendría 1,5 puntos menos que la segunda.

Sugerimos, sin embargo, el Modelo 3. Por un lado, el desequilibrio entre Datos de ENTRADA y de PROCESO, aun existiendo, no es tan señalado (en el hipotético caso mencionado, la diferencia entre las Escuelas X e Y sería de 1 punto, sobre una escala de 1 a 10).

El Ambito Organización, comparado con el de Cultura, obtiene las siguientes diferencias: 8, 20, 40, 60 y 80 centésimas.

En un hipotético caso como el anterior en el que la Escuela X fuera excelente en Organización y deficiente en Cultura, y la Escuela Y a la inversa, la diferencia de 80 centésimas prima con suficiente exactitud la importancia de Organización, pero sin desequilibrar la puntuación global.

Podemos decir lo mismo de los Sectores de Infraestructura y Materiales cuyas diferencias son de 2, 6, 12, 18 y 24 centésimas.

CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las Escuelas de Negocios, a pesar de las incógnitas que padecieron a finales de los años 80 y principios de los 90 como consecuencia de la irrupción en el sector de entidades de dudoso prestigio, con finalidades lucrativas y especuladoras, básicamente, así como mediatizadas por la crisis económica, están redefiniendo y autogestionando su propio entorno. Esta, tan criticada por algunos, autorregulación del sector, está incidiendo positivamente sobre la ordenación de la oferta, y provocando que sólo determinadas escuelas subsistan con posibilidades de éxito en el mercado formativo.

En el presente trabajo de investigación no se han podido dar respuesta a todos los problemas planteados; sin embargo, podemos afirmar lo siguiente:

1. Desde el punto de vista del alumno, existe una tendencia a creer que complementar su formación universitaria con un M.B.A. le va a ayudar para enfrentarse al futuro puesto de trabajo con mayor seguridad y eficacia que si no hubiera realizado estos estudios.

Parece como si existiera un "puente" que interconexionara el ámbito universitario con el mercado laboral, que acercara la formación adquirida en las instituciones universitarias al mundo empresarial: Este puente metafórico lo integrarían las escuelas de negocios; sin embargo, es una plataforma que no llega a dejar a su poseedor en el otro lado; le acerca pero no le integra en el sistema laboral; colma sus expectativas hasta cierto punto, pero sigue existiendo una laguna, un "gap" en el que los contenidos con los que el alumno deberá enfrentarse en su puesto de trabajo son similares a los aprendidos en las escuelas, aunque sin que se llegue a una similaridad total.

2. Las respuestas aportadas por los directores de personal de las diferentes entidades encuestadas, no son del todo coincidentes. Parece que existen unas ciertas "expectativas de calle" hacia la calidad y posible plataforma de este tipo de cursos a la hora de encontrar un mejor trabajo, más remunerado y con mayores responsabilidades, expectativas que no se cumplen del todo cuando atendemos a las opiniones expresadas por este colectivo. Si bien es cierto que un M.B.A. posee una serie de destrezas y conocimientos complementarios que no posee otra persona sin formación de postgrado y que las escuelas hacen hincapié en todos aquellos factores que preocupan a las autoridades políticas, sindicales y empresariales de nuestro país de cara a los retos de la nueva década, existen una serie de discrepancias o de reservas en las empresas hacia los M.B.A., que queremos apuntar aquí:

- En las grandes empresas (con más de 2.000 empleados) la cifra de directivos en posesión de un M.B.A. no llega al 50%; reduciéndose este porcentaje al 2% en medianas empresas (de 1.000 a 1.500 empleados).
- El porcentaje medio de personas en posesión de un M.B.A. no llega al 15% en las empresas consideradas. La importancia de la adquisición de este título de postgrado es relativamente pequeña (2,63 sobre 4), y de los empleados que lo tienen, los directores de personal consideran que sólo un poco más de la mitad de sus poseedores gozan de mayores salarios con respecto al resto (2,24 sobre 4).
- Sin embargo, estas "expectativas de calle" parecen confirmarse cuando atendemos a la calificación de las distintas escuelas. Creemos que existen unas ciertas premisas de éxito a la hora de la consideración de las escuelas de "prestigio tradicionales", en el sentido de que son valoradas más positivamente que las de reciente creación debido a su renombre, aun cuando no se conozca ninguno de sus planes de estudio, cuadro profesoral y características básicas de los masters impartidos.
- Existe una cierta discordancia entre lo ofertado por las escuelas actualmente y lo deseable para el futuro; sin embargo, se confirma la tendencia, ya mencionada en páginas anteriores, de que en el año 2.000 las innovaciones en la formación directiva irán en la línea del humanismo, entendido éste como mayor atención a procesos envolventes al ser humano, pasando a un segundo plano todos los correspondientes a técnicas, conocimientos funcionales, tecnológicos y estrategias: La nueva década será, pues, más humana y basada en el potencial de aprendizaje del recurso humano, considerado éste como el más grande patrimonio empresarial.
- Es bastante evidente también que existen diferencias entre el potencial que un M.B.A. aporta en la empresa y lo que ésta demanda realmente: En los años 90, las compañías requieren personas con visión estratégica y capacidad de desenvolvimiento en entornos cambiantes, así como potencial de decisión y de trabajo bajo presión. De la misma forma que los conocimientos y la capacidad de adaptación a los valores de la empresa, son enseñados en las escuelas, parece existir una cierta "incapacidad" docente para que los requerimientos empresariales sean incorporados al bagaje de los alumnos en su formación.

- Si realizamos una comparación entre lo que las escuelas ofrecen y lo que adquieren los alumnos, constatamos las disparidades existentes; de los cinco factores considerados en la encuesta a directores de personal (anexos 1 y 2), se pone de manifiesto que parece existir una oferta mayor por parte de las instituciones formativas que lo que es asimilado en lo que respecta a los alumnos, en variables tan dispares como operativa del trabajo en grupos, conocimientos funcionales adquiridos, conexión formal entre teoría y práctica y desenvolvimiento en un mundo internacionalizado. Con esta premisa básica, ¿podría suceder que los alumnos no están aprovechando realmente las opciones que ofrece la escuela para enfrentarse con éxito a la compleja tarea empresarial? Creemos que puede darse esta posibilidad ya que las escuelas se sitúan muy a la línea de lo que en el futuro puede demandar la empresa. Sólo quedan un poco a la zaga en lo que respecta a los conocimientos, apertura y desenvolvimiento en un mundo cambiante, destrezas bastante subjetivas y dependientes de la realización del propio alumno.
- 3. Las afirmaciones anteriores parecen poner de manifiesto que las propias empresas consideran la importancia de la posesión de un M.B.A. pero no la idealizan como si de una panacea se tratase. No debemos negar en ningún momento la relativa importancia de su posesión en el mundo empresarial (ver capítulo VIII y anexo 3) en áreas muy concretas. Sin embargo, a pesar de que los resultados arrojados no parecen darle una gran importancia en una primera aproximación, no hay que olvidar que los criterios de coste-rendimiento parecen ser los adecuados en el sentido de su eficiencia: Cada vez hay un mayor número de personas que, una vez finalizados sus estudios universitarios, se lanzan a la realización de un Master para complementar sus expectativas formativas. La empresa, que aunque no concede la importancia que el alumno le imprime a un Master, no se ve indiferente hacia su realización, e incluso opta por un cierto trato de favor hacia aquellas personas que lo poseen.
- 4. En este punto, queremos destacar que la importancia concedida en las empresas hacia los M.B.A. tal vez no se base tanto en la importancia de los conocimientos que están tras el título como en la comparación que se pueda establecer entre las titulaciones poseídas por los directivos españoles y los que aportan las "nuevas generaciones" que se incorporan a las empresas en los últimos años: El directivo español se ha configurado siempre como un "self-made-man", poseyendo el "título de

la dilatada experiencia profesional", pero no siempre con un título universitario detrás de sí.

Ello, posiblemente ha derivado hacia la consideración, no tanto de la "titulitis" en sí como de la apertura hacia los nuevos potenciales con los conocimientos académicos de los que ellos, posiblemente, hayan carecido.

5. Un curso de postgrado no es determinante último del éxito profesional del directivo: Aunque este tipo de cursos persiga la excelencia, un profesional de la empresa no "sale" de ellos, necesita un acerbo cultural basado en la experiencia, en el trato continuo con los recursos humanos, con los problemas cotidianos, con las dificultades que conlleva el complejo y cambiante mundo empresarial de nuestros días: Los buenos directivos y profesionales se perfeccionan con la práctica del día a día. Salvo casos muy contados y excepcionales, se necesita la experiencia para ser un profesional en el entorno empresarial; nadie, salvo casos excepcionales, puede salir de las escuelas de negocios a solventar macroproblemas empresariales; pero ello es un punto cuestionable.
6. Si partimos de la premisa de que la formación debe tener tanto un componente de instrucción, como de entrenamiento y de cambio de actitudes (Vicente, 1992), las escuelas de negocios están ganando la batalla de la profesionalidad a las instituciones universitarias, menos ágiles en el proceso de incorporar a su formación la dimensión de entrenamiento.

Parecería que la Universidad española está más bien orientada a la preparación de oposiciones que a nutrir de profesionales el mundo empresarial. En la selección, no se tienen siempre en cuenta los intereses y las posibilidades y aptitudes del estudiante. En base a medias aritméticas, calificaciones anteriores y criterios discutibles, se obtiene una puntuación que puede o no abrir las puertas a unas determinadas enseñanzas en función de la oferta específica de cada carrera, cada año considerado.

Los programas de estudios se han modernizado de acuerdo a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), pero tienen unas asignaturas llamadas troncales que, a veces, justifican un esfuerzo de energías y tiempo sin contrapartida.

Otras asignaturas, no troncales, tienen un peso desproporcionado en lo que respecta a otras que son las que determinarán el componente de distinción del futuro profesional.

En lo que respecta a la metodología, en la mayor parte de las ocasiones, sólo existe la lección magistral. Al final, todo está escrito en los "apuntes" que más o menos memorizados, examinan al alumno para olvidarse poco tiempo después de lo que aprendió para el examen. Si bien somos conscientes en este trabajo de la masificación de la Universidad española y de todo lo que este problema comporta, existen ciertos casos, numerosos, en los que, a pesar de la manejabilidad del grupo, puede más la rancia cultura de las lecciones magistrales.

Las Universidades debieran perder el miedo a considerar a sus alumnos como clientes; con el objetivo dirigido a los clientes finales: las empresas. Todo ello en una economía de libre demanda, llevará a la Universidad a dirigirse a la empresa como aquella institución que va a comprar el trabajo realizado por aquélla.

Ello puede ocasionar que el estudiante piense que el tiempo que puede tardar en encontrar un puesto de trabajo acorde con sus expectativas, radica en el tiempo medio de conseguir las habilidades necesarias para ello. ¿Cómo se consiguen éstas? A través de algún curso monográfico o algún master, que le sirva para adecuar su formación a las necesidades de las empresas.

7. La competencia de las escuelas en relación con los masters académicamente establecidos se basa en una mejor y con más medios campaña publicitaria, el prestigio de unos costes de matriculación más elevados y un aval internacional que ha eclipsado al de las Universidades.

Creemos que todo ello ha venido condicionado por el talante histórico no competitivo de la propia Universidad. Sin embargo, se están realizando en nuestros días intentos serios por parte de las instituciones académicas de elevar sus masters y estudios de postgrado al nivel de los ofertados por entidades privadas.

Así, la Universidad se ha lanzado a promocionar sus propios masters, bien buscando el apoyo económico de otras instituciones, bien siendo la propia institución la que organiza, financia y colabora en la gestión del mismo, mientras que la universidad dirige el equipo docente y técnico y "pone el sello" de Título Propio al curso en cuestión.

8. Muchas han sido las manifestaciones de la crisis económica en nuestro país en los últimos años; en lo que incumbe a las instituciones educativas en nuestro país, la recesión ha determinado los siguientes cambios:

- Optimización del tiempo.

Tanto si es la empresa la que decide la necesidad de formación directiva para sus mandos, como si es el propio licenciado, no incorporado aún al mundo laboral, se ha reducido la disponibilidad del tiempo para la formación al mínimo. La incorporación de nuevas tecnologías, la mejora de la gestión de los master, y una organización de los mismos más ajustada, está provocando que poco a poco vayan quedando atrás los cursos largos y con una dedicación exclusiva.

- Autoempleo.

Como consecuencia de la reciente crisis económica, se ha generado el autoempleo, bien en forma de cooperativismo, sociedad laboral, etc. La profunda transformación del mercado laboral ha llevado a las escuelas a incluir en sus currículums los planes de negocio para la creación de empresas, algo impensable hace unos años.

Es algo justificable si consideramos que 1.208.000 jóvenes menores de 25 años está en desempleo (algo inferior al 50%). De acuerdo a esta perspectiva, las escuelas contemplan ya en los planes de estudio asignaturas tales como estudio de la viabilidad del mercado y los proyectos, planes de negocio, asesoramiento para la creación de empresas, estudios de mercado, etc.

9. Existe una cierta insatisfacción acerca de la Universidad como formadora de profesionales, que se manifiesta en un distanciamiento estudios-profesiones, que demanda un mayor acercamiento entre universidad y sociedad.

Esta afirmación la realizamos con salvedades ya que hay bastantes universidades de prestigio en el mundo empresarial con una gran demanda de titulados.

10. La formación directiva debe basarse en la demanda más que en la oferta. La causa de la asistencia a un master no debe ser la publicidad del curso ni la moda. Debe centrarse en la identificación de la necesidad de formación y en la búsqueda de un curso para satisfacerla. De esta forma, no se quedarían necesidades sin cubrir mientras que otras son cubiertas parcialmente.

11. En lo que respecta a las escuelas de negocios, podemos concluir afirmando que su continuidad en el mercado formativo ha dependido y dependerá de la consideración y desarrollo de las siguientes variables:

- Sensibilización en materia de calidad:

La percepción de lo que constituyen productos de calidad difiere evidentemente entre las distintas escuelas; por tanto, su labor prioritaria consiste en detectar lo que "calidad significa para sus clientes".

Esta afirmación alude también a la necesidad de que toda empresa, tanto de productos como de servicios, se centre en cumplir necesidades, estándares y expectativas de clientes, tanto actuales como potenciales.

- Puesta a disposición del personal de los instrumentos que consigan la calidad.

Este aspecto conlleva la automotivación del empleado hacia la tarea así como la estimulación de sus aptitudes para el trabajo en equipo y la gestión participativa.

- Abordar los problemas de gestión.

La Dirección de las escuelas debe, en todo momento, estar dispuesta a recoger sugerencias, motivaciones, quejas, etc, de cada uno de los agentes implicados en el proceso formativo. Sólo de esta forma, se podrá puntualmente hacer frente a la competencia externa, siendo continuamente consciente del acontecer y desarrollo del propio negocio.

12. Cuando se considera el salario, hay que destacar que la mayoría de los recién titulados no esperan ser rentables antes de seis meses. No les importa tanto el salario inicial como la formación que les pueda beneficiar para un desarrollo profesional posterior.

2. LIMITACIONES

Lamentablemente, debemos reseñar aquí que como todo intento investigador, existen ciertas limitaciones al mismo. El estudio no cubre sino una parte del sector de las escuelas de negocios. La respuesta a la encuesta dirigida a la dirección de personal se ve afectada en cierta medida por problemas de significatividad. Por otra parte, se trata de un entorno con escaso nivel de planificación a largo plazo, limitado por las demandas empresariales y de oferta formativa que le depare el entorno laboral.

Ello ha provocado abrir la investigación a otras líneas de actuación. Así, las opiniones planteadas por los futuros empleadores fueron contrastadas con el análisis de las ofertas de empleo aparecidas durante nueve meses en la prensa nacional. Esta comparación no pretendía sino establecer la concordancia o discrepancia de opiniones de este colectivo hacia la importancia concedida a los cursos de postgrado en el momento de la contratación de un futuro directivo.

En otro momento, y dada la nula respuesta de los directores de las principales escuelas de negocios de nuestro país, se elaboró un modelo evaluador en base a la encuesta remitida a este colectivo, que sólo pudo ser contrastada en base a los juicios de expertos.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, creemos que debe seguir avanzándose en esta línea investigadora. Sería interesante tanto la contrastación del modelo ex-post-facto como el auditor y su aplicación a varias escuelas de negocios. De esta forma, ambos modelos podrían ser validados y convertirse en pautas globales de evaluación de la formación de centros de postgrado, adaptados a las circunstancias concretas de cada uno de ellos.

* * * *

Estableciendo una comparación entre limitaciones y alcances logrados por el presente trabajo, podemos destacar las siguientes afirmaciones:

1. No se ha logrado un estudio empírico acerca de las opiniones de los más directos protagonistas de la formación en las Escuelas de Negocios: Los directores y alumnos de las mismas.

2. No se han contrastado empíricamente los modelos de evaluación de calidad formativa elaborados.
3. Se han establecido dos modelos de evaluación, contrastados por expertos.
4. Se han obtenido opiniones, reflexiones y valoraciones del sector demandante de las Escuelas, especialmente por parte del colectivo más influyente en el mercado laboral: La Dirección de Personal de las Empresas.
5. En base al aspecto anterior, se han obtenido importantes conclusiones acerca del presente y del futuro de las Escuelas. Se han establecido, asimismo, los criterios de eficacia necesarios que deben satisfacer las Escuelas en el futuro.
6. Estos criterios han configurado la estructura base sobre la que construir los modelos evaluadores.
7. Se han contrastado empíricamente las opiniones, reflexiones y valoraciones del colectivo mencionado; ello ha conducido a una reflexión socioeconómica, sobre la aceptación de la titulación de Master en el mercado laboral.

La valoración global que podemos realizar, sopesando las limitaciones y los logros, es altamente positiva: Existe una reflexión cuidada, contrastada y validada sobre el presente y futuro de las Escuelas, indicando especialmente los criterios sobre los que se debe asentar la impartición de Masters en el futuro.

Conviene, por último, indicar que, si bien, algunas de las evidencias obtenidas son indirectas, son, al mismo tiempo, altamente relevantes al referirse al público-objetivo ("target") del mercado laboral.

3. NUEVAS LINEAS DE INVESTIGACION

Queremos concluir el presente trabajo haciendo una reflexión sobre la evolución futura de las Escuelas, o más genéricamente, de la formación de postgrado y la aportación del presente trabajo a dicha evolución.

La línea general está trazada y el reto, al menos por parte de la Universidad española, asumido.

Es necesario un mayor acercamiento de la Universidad al mundo Empresarial. Esta necesidad está determinada por la Internacionalización de los mercados, concretamente en nuestro entorno, la apertura al mundo laboral europeo determina la modernización de la Universidad española y la equiparación con sus homólogos europeos, o su declive y decadencia.

Las primeras líneas de trabajo, en este sentido, ya están trazadas: desde la participación en programas europeos hasta la coordinación Universidad-Empresa, pasando por una actualización, renovación y creación, en algunos casos, de masters y una oferta de Formación de Postgrado con marcada vocación y tendencia empresarial.

Este primer paso puede generar una reducción del volumen de demanda en las Escuelas, al tiempo que una selección e incremento de la demanda cualitativa.

"Pasada la moda" del master, queda la necesidad de un desarrollo formativo de calidad. Es aquí donde entendemos que únicamente las Escuelas que superen la prueba de la calidad podrán sobrevivir en un mercado progresivamente más exigente.

Esta mencionada oferta de calidad por parte de las Escuelas no sólo se refiere, aunque sí en primer y definitivo lugar, a los contenidos impartidos o a impartir. Debe considerarse un complicado tejido de variables interactuantes e interdependientes.

Es en este crítico momento en el que el presente estudio y otros posteriores pueden aportar lo más sustancioso del trabajo a la sociedad.

La elaboración de un complejo modelo de auditoría y de un modelo de evaluación de calidad formativa que contemplen, tal y como se realiza en esta tesis, las complejas interacciones de las variables directamente relacionadas con la calidad, supone una aportación imprescindible al mundo de la formación directiva, específicamente al sector de las Escuelas de Negocios.

Basamos la anterior afirmación en los siguientes motivos:

- . En primer lugar como autodiagnóstico. La cumplimentación del modelo por parte de una Escuela le puede ayudar a la detección de sus carencias, primer paso para subsanarlas.
- . En segundo lugar como autorregulación de un Mercado que se presta a unas actuaciones poco coherentes con los fines teóricos propugnados. La utilización de un modelo de evaluación de la calidad puede servir como clarificador de las posibles irregularidades del sector, ayudando a que "sobrevivan" únicamente aquellas Escuelas o Instituciones que impartan el mínimo de calidad exigible.

* * * *

Este trabajo constituye, por tanto, una modesta contribución para que en el futuro pueda realizarse una Evaluación de la Calidad Formativa de las Escuelas de Negocios.

La aportación consiste, por un lado, en la elaboración de dos modelos de evaluación (el auditor y el de calidad), complejos y sofisticados, pero completos y contrastados frente a expertos y frente a simulaciones de ordenador. La herramienta está diseñada y finalizada, a punto para ser utilizada.

Este sistema plurifuncional permite recoger la mayor cantidad de información relevante para el análisis de un centro así como de sus distintos estamentos y áreas de influencia.

Por otro lado, y no menos importante, aunque sí más intangible, es la reflexión acerca del futuro y de la necesidad de autoexigencia creciente por parte de las Escuelas. Supone, una voz más, entre las de otros muchos autores, clamando y exigiendo una regulación del mercado basada en la exigencia de la Calidad. Se configura como un criterio más dentro de una corriente de opinión cada vez más extendida en el ámbito de la formación de postgrado.

¿Cuál puede ser el futuro de la investigación en este ámbito? Podemos señalar los siguientes interrogantes o cuestiones que quedan aquí planteados:

- Validación empírica de los modelos evaluadores.
- Establecer un modelo de indicadores que permita pronosticar la futura evolución de una determinada Escuela de Negocios en base a la calidad formativa que ofrece en un determinado momento.
- Desarrollar líneas de actuación o proposiciones estratégicas para que una Escuela pueda mejorar su calidad formativa.
- Organizar un sistema de indicadores que facilite el pronóstico de la evolución de la formación de postgrado a medio y largo plazo, permitiendo a las Escuelas detectar las problemáticas y necesidades futuras, diseñando el método que faculte la realización de una prospectiva de futuro.
- Diseñar las líneas generales que configuren un modelo evaluador no estático sino diacrónico, para valorar la calidad en las Escuelas.
- Establecer un cuadro valorativo de las distintas Escuelas en nuestro país, con objeto de poder ofrecer a los futuros usuarios de la formación de postgrado un panorama claro para la toma de decisiones.

La solución a estos interrogantes pasa, no sólo por la realización de un esfuerzo investigador especial, sino también, y sobre todo, de una decisión de colaboración por parte de las Escuelas de Negocios. Colaboración que, tal y como hemos mencionado a lo largo del presente estudio, actualmente es mínima.

Como paso previo a la participación, debe existir una mentalización por parte de los Directores de las Escuelas en el sentido de que la investigación, la obtención de información y, en definitiva, el conocimiento, no supone una amenaza. Al contrario, constituye una oportunidad de actuación y de mejora. Es necesario saber para mejorar.

* * * *

Por último, queremos subrayar otras dos líneas de acción que desde el primer momento del planteamiento del trabajo nos parecieron especialmente significativas:

Por un lado, la opinión de los Directores y representantes de las Escuelas de Negocios nos pareció extraordinariamente válida. Tal y como ya apuntamos en las páginas precedentes, se intentó recoger sus pareceres en un cuestionario que se dirigió a los directores/responsables de las escuelas de negocios contempladas en el cuestionario a la Dirección de Personal de las escuelas afiliadas a AEDIPE (anexo 1), en la que fueron seleccionadas una serie de variables relevantes de la medida de la calidad docente. Ello debería permitir una evaluación global de la escuela.

Para la elaboración de este cuestionario, se tomó como punto de partida un modelo ex-post-facto (ya que estamos realizando el análisis "después del hecho", es decir, partiendo de una situación ya ocurrida), siguiendo el paradigma proceso-producto.

De esta forma, los tres grandes bloques en los que se dividió el cuestionario: Entrada (componentes mediatizadores y de demarcación que afectan al resto de los componentes), Proceso (componentes interactivos de funcionamiento del centro) y Productos (resultados logrados), constituyeron la base en la que se definieron los componentes básicos para la elaboración de uno de nuestros modelos (ver anexo 5).

Lamentablemente, tenemos que señalar, aquí, que no existió un flujo de comunicación entusiasta por parte de las escuelas. Entendemos que dicha falta de comunicación se debe principalmente a la competitividad existente entre ellas lo que sin duda genera suspicacias y reticencias a la hora de facilitar información acerca del negocio formativo.

A pesar de hacer referencia explícita en nuestras comunicaciones a las Escuelas acerca de la confidencialidad de sus contestaciones, al proceso e interés meramente investigador y al componente analítico del mismo, la carencia de respuestas nos lleva a pensar que existe una cierta opacidad, bien por desinterés hacia la investigación que pueda desarrollar la Universidad española o, incluso, en algún caso podría deberse al deseo de no exponer, públicamente o a expertos, datos o hechos relevantes acerca del funcionamiento de la Escuela. Evidentemente no existe confirmación empírica de estas hipótesis, siendo más bien producto de la reflexión de los autores.

De cualquier forma la técnica sugerida responde cualitativamente a las más exigentes normas metodológicas por lo que dejamos planteada la posibilidad de su futura utilización a ulteriores investigaciones que puedan desarrollarse en un contexto social menos suspicaz.

La segunda línea de acción la constituyen los propios "usuarios de la formación": Los alumnos. Ellos son también parte importante en lo que se refiere a opiniones, expectativas formativas y desarrollo profesional futuro. Por ello, se realizó un cuestionario para ser remitido a los alumnos de las principales escuelas de negocios madrileñas, explorando la opinión de aquellas personas que se encuentran realizando un master en la actualidad, así como de los que lo han finalizado recientemente, con el objetivo básico de conocer el porqué de su realización así como la comparación entre sus manifestaciones y las de los expertos, y comprobar las discrepancias de ideas manifestadas (ver anexo 6).

Por los motivos expuestos anteriormente, no pudo realizarse la fase de trabajo de campo de aplicación del cuestionario por lo que no hemos podido incluir un capítulo específicamente dedicado a la explicación de la metodología seguida y al análisis de los datos, tal y como era nuestro deseo original. Queremos, no obstante, dejar reseñados los principales conceptos planteados en la fase previa al frustrado trabajo de campo.

En este cuestionario, se analiza tanto el perfil personal y académico del alumno como el profesional y vocacional, concediendo un especial énfasis a la utilidad del título obtenido con los citados estudios, tanto para el poseedor, como la utilidad del título en sí mismo.

Los seis parámetros básicos en los que se dividió el cuestionario fueron los siguientes:

1. Datos de identificación.
2. Datos académicos.
3. Intereses y motivaciones.
4. Datos profesionales.
5. Valoración de los estudios en realización/realizados.
6. Comentarios generales y sugerencias.

Para la elaboración de este cuestionario se tomaron en consideración los trabajos realizados por: Business Week (1994), Castejón (1993), Díaz Allue (1990), Economía y Finanzas (1994), Mackenzie (1983) y M.E.C (1989).

Asimismo, en lo referente a datos de identificación y variables de interés para los alumnos, se utilizaron las solicitudes de admisión de las principales escuelas de negocios de nuestro país; tomando de las mismas las variables relevantes para nuestro análisis.

Por todo lo anterior, creemos que, junto a las nuevas líneas de investigación que comentábamos al principio del epígrafe, el esbozo de estos dos cuestionarios queda planteado para servir en un futuro próximo como instrumento de recogida de datos dentro de un diseño completo de investigación. En nuestro caso, desafortunadamente, y por los motivos que se expresan en el anterior apartado no se pudo realizar dicho estudio estadístico.

BIBLIOGRAFIA

ABARCA PONCE, M.P. y otros (1989): *La Evaluación de Programas Educativos*. Escuela Española, Madrid.

ABC, 11.12.90, 31.03.91, 16.04.91

ABC, Nuevo Trabajo:

- | | |
|--------------------|-------------------|
| - 18.12.94, n° 37 | - 08.01.95, n° 38 |
| - 19.02.95, n° 44 | - 05.03.95, n° 46 |
| - 12.03.95, n° 47. | - 02.04.95, n° 50 |

ACCION SOCIAL EMPRESARIAL -A.S.E- (1993): *Códigos de conducta empresarial*, Madrid.

ACTUALIDAD ECONOMICA (1992): 8 de junio, pp. 128-138.

ACTUALIDAD ECONOMICA (1994), 16 de mayo, pp. 65-80.

AECA, (1988) (Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas): *El objetivo eficiencia de la empresa*, Madrid.

AENOR (1993): *Norma UNE EN 29002-2. Gestión de Calidad y elementos del sistema de la calidad*, Madrid.

ALBA RAMIREZ, A. (1993): "Capital Humano y Competitividad en la Economía Española: Una Perspectiva Internacional". *Papeles de Economía Española*, n° 56, pp. 131-143.

ALBACH, H. (1986): "Ciencia, Tecnología y Formación Universitaria". *Working Papers*, n° 121, IDOE, Alcalá de Henares.

ALBACH, H. (1987): "La transformación y adecuación de los estudios universitarios a las nuevas demandas científicas y sociales en el área de las Ciencias Económicas y Sociales". *Working Papers*, n° 129, IDOE, Alcalá de Henares.

ALCINA FRANCH, J. (1994): *Aprender a investigar*. Compañía literaria S.L., Madrid.

ALMELA DIEZ, B. (1988): *Control y auditoría internos de la empresa*. Consejo general del Colegio de Economistas, Madrid.

ANTOÑANZAS, J.M. (1992): "El papel de las Escuelas de Negocios en la inserción de los graduados en la vida profesional". XIX Seminario Universidad Empresa. *La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa*, Segovia, 23 a 25 noviembre.

- ANTUNEZ, S. (1994): "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación". *Revista de Educación*, n° 304, pp. 81-111.
- APARICIO, F. y GONZALEZ, R.M. (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. ICE de la Universidad Politécnica, Madrid.
- ARDIT, A. (1991): "Los costes de formación en la encrucijada". *Jornadas sobre Calidad en la Formación*. Instituto de Empresa, 7 y 8 de mayo.
- ARNAU, J. (1978): *Psicología Experimental: Un enfoque metodológico*. Trillas, México.
- ASOCIACION PARA LA FORMACION Y DESARROLLO DE LA EMPRESA (1989): "X Jornadas". Valladolid.
- ASOCIACION PARA LA FORMACION Y DESARROLLO DE LA EMPRESA (1991): "XII Jornadas". Andorra, 26 a 28 junio.
- ASTI VERA, A. (1972): *Metodología de la investigación*. Cincel, Madrid.
- BALTANAS GENTIL, J. (1994): "El valor de la formación". *Capital Humano*, n° 72, noviembre, pp. 67-72.
- BANCO BILBAO VIZCAYA (1994): *Guía de Estudios y Titulaciones de Master en España*. Banco Bilbao Vizcaya, Málaga.
- BENTLEY, T. (1993): *Capacitación empresarial*. Mc. Graw Hill, Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- BERRY, L., ZEITHAML, V. y PARASUMAN, A. (1990): "Five imperatives for improving service Quality". *Sloan Management Review*, Summer, pp. 29-38.
- BERTOJO, M. (1992): "La empresa, la consultoría y la escuela de negocios ante la formación". *Capital Humano*, n° 45, mayo, pp. 24-34.
- BEST, J.W. (1972): *¿Cómo investigar en Educación?*. Morata, Madrid.
- BROURON SUBIABRE, S. (1975): *Jornada de estudio sobre auditoría*. ICEA, Madrid.

- BUCKLEY, R. y CAPLE, J. (1991): *La Formación: Teoría y Práctica*. Díaz de Santos, Madrid.
- BUENO CAMPOS, E. (1987): *Dirección Estratégica de la Empresa. Metodología, Técnicas y Casos*. Pirámide, Madrid.
- BUENO CAMPOS, E. (1990): "Las Prácticas Empresariales en la Formación de Postgrado". *Jornadas Euroforum sobre Prácticas en la Empresa en la Formación Universitaria*, Madrid, 1 y 2 de Octubre.
- BURGALETA ALVAREZ, R. (1991): "Incidencia de la Formación sobre el Empleo en la Economía de Mercado". *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 7, n° 20, pp. 183-195.
- BURT, D. (1989): "Managing Product Quality through Strategic Purchasing". *Sloan Management Review*, Spring, pp. 39-48.
- BUSINESS WEEK (1994): *The best schools*, October 24, p. 36-46.
- CANO PEREZ, R. (1990): "Experiencias estratégicas de Formación y participación en RENAULT". *Jornadas sobre la Formación como Variable Estratégica en el Cambio Empresarial*, Madrid, Instituto Universitario de Recursos Humanos, noviembre.
- CAPITAL HUMANO (1994): "¿Qué es la evaluación para usted?", n° especial, septiembre, p. 49-50.
- CAPITAL HUMANO (1995): "Conclusiones del I Congreso Ibérico de Recursos Humanos", n° 79, junio, p. 28-32.
- CAPOWSKI, G. (1994) "Anatomía de un líder". *Harvard Deusto Business Review*, n° 62, pp. 18-25.
- CARBALLO, R. (1993): "Formación y Compromiso: Reflexiones sobre el XIV Congreso Nacional de AFYDE". *Capital Humano*, n° 59, setiembre, pp. 52-56.
- CARBONERAS MARTINEZ, A. (1994): "Evaluación de la Formación". *Seminario sobre Valoración de la Formación*. Griker & Asociados, Madrid, 26 de mayo.
- CARDONA, J.M. (1994): "Evolución". *Capital Humano*, n° 71, octubre, pp. 74.

- CARRASCO CALVO, S. (1991): "Las Enseñanzas de Empresa en la Diplomatura de Ciencias Empresariales". *Perspectiva Social*, nº 30, pp. 113-119.
- CASSE, P. (1991): *Instrumentos para una Formación Eficaz*. Deusto, Bilbao.
- CASTANYER, F. (1988): *La Formación Permanente en la Empresa*. Marcombo, Barcelona.
- CASTEJON, J.L., NAVAS, L., y SAMPASCUAL, G. (1993): "Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento". *Revista de Educación*, nº 301, Mayo- Agosto, pp. 221-244.
- CASTELLANO BARON, I. (1993): "Formación en Dirección de Empresas: Cómo rentabilizarla". *Revista Economía y Finanzas*, Junio, Separata especial, p. 8.
- CASTILLEJO, J.L. (1987): "La Flexibilización del Sistema Educativo, condición para optimizar la función Educación-Trabajo" *Objetivos de la Educación en la vida activa*. Fundación Santillana, Madrid.
- CINCO DIAS a), "Escuela de Negocios", 13.09.90.
- CINCO DIAS b), "Guía del Estudiante 1994-95". nº I, Estudios y Salidas Universitarias. Administración y Dirección de Empresas, Círculo de Progreso Universitario.
- CINCO DIAS c), "Guía del Estudiante 1994-95". nº II, Estudios y Salidas Universitarias. Derecho, Economía y Ciencias Sociales, Círculo de Progreso Universitario.
- CINCO DIAS d), "Guía del Estudiante 1994-95". nº VI, Estudios y Salidas Universitarias. La Formación Empresarial en el Extranjero, Círculo de Progreso Universitario.
- CINCO DIAS e), "Guía de Orientación Profesional 1995". nº I, El Primer Empleo y cómo crear una Empresa, Círculo de Progreso Universitario.
- CINCO DIAS f), "Guía de Orientación Profesional 1995". nº II, El Sistema Universitario en España, Círculo de Progreso Universitario.

CINCO DIAS g), "Guía de Orientación Profesional 1995". n° III, Las Carreras de Futuro y la Formación Profesional, Círculo de Progreso Universitario.

CINCO DIAS h), "Guía de Orientación Profesional 1995". n° IV, Las Universidades Españolas, Círculo de Progreso Universitario.

CINCO DIAS i), "Guía de Orientación Profesional 1995". n° V, Principales Cursos de Postgrado, Círculo de Progreso Universitario.

CINCO DIAS j), "Guía de Orientación Profesional 1995". n° VI, Ofertas de Trabajo en la Administración Pública, Círculo de Progreso Universitario.

CINCO DIAS k), "Guía de Orientación Profesional 1995". n° VII, Becas, Ayudas y Prácticas de Trabajo, Círculo de Progreso Universitario.

CIRCULO DE PROGRESO UNIVERSITARIO (1992): *Guía de las salidas universitarias*. Círculo de Progreso Universitario, Madrid.

CLUB DE GESTION DE CALIDAD (1992): *La competitividad de las empresas y la calidad total. El modelo europeo de evaluación*. Club de Gestión de Calidad, Madrid.

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992): *Guía de los Programas y Acciones Comunitarias en los Campos de la Educación, la Formación, la Juventud*. C.E.E., Bruselas.

CONFEDERACION EMPRESARIAL DE MADRID (1991): *Necesidades de Formación en las Empresas de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid, Consejería de Economía, Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Guía de la Universidad*. Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid.

CONSTITUCION ESPAÑOLA, 1978.

COOPER, V.R. (1975): *Student's manual of auditing*. Gee & Co limited, Londres.

COOPERS & LIBRAND. (1984): *Manual de auditoría*. Deusto, Bilbao.

CORDOBA, P. (1993): "Evaluación de la calidad, eficacia y rentabilidad de la formación". *Capital Humano*, n° 56, mayo, pp. 30-38.

- CORSINI, L.S. (1993): "Reflexiones en torno a la formación para directivos". *ICADE*, n° 30, pp. 79-104.
- COWEN, S.S. (1993): "Curricular Innovation in Higher Education: The new Weatherhead MBA program". *The 1993 Global Management Development Forum*, Sitges (Barcelona), 13 a 16 de junio.
- CROSBY, P.B. (1979): *Quality is free. The art of making quality certain*. Mc. Graw Hill, New York.
- CROSBY, P.B. (1989): *Hablemos de calidad*. Mc. Graw Hill, México.
- CUENIN, S. (1991): "Un examen de las políticas europeas en materia de evaluación de la enseñanza superior". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 371-397.
- DEMING, W.E. (1989): *Calidad, Productividad y Competitividad*. Díaz de Santos, Madrid.
- DIARIO 16. Cuadernos de Educación.
- 13.12.89
- 19.12.90
- 13.04.91
- DELGADO LOPEZ, M.A. (1994): "Evaluación de la Calidad de la Formación en Telefónica". *Seminario sobre Valoración de la Formación*. Griker & Asociados, Madrid, 26 de mayo.
- DIAZ ALLUE, M.T. (1990): *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Narcea, Madrid.
- DIEZ DE CASTRO, L. y GARCIA-GUTIERREZ FERNANDEZ, C., (1989): "La formación del Empresario". *Papeles de Economía Española*, n° 329.
- DIRECTORIO DE FORMACION (1989): *Recortes*. Madrid, Septiembre.
- DOCHY, Filip J.R.C., SEGERS, Mien S.R. y WIJNEN, Wynand H.F.W. (1991): "Selección de indicadores de rendimiento: Una propuesta como resultado de una investigación". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 317-339.
- ECO, U. (1979): *¿Cómo se hace una tesis doctoral?*. Gedisa, México.

- ECONOMIA Y FINANZAS, (1994): *Los doscientos mejores Masters*, Madrid.
- ECONOMIST PUBLICATIONS, The (1988): *The best business tool. A guide to British and European Business Schools*. London.
- ECONOMIST PUBLICATIONS, The (1990): *Which M.B.A.? A critical guide to programmes in Europe and the U.S.A.* London.
- ECKSTEIN, M.A. y NOAH, H.J. (1993): "Educación, Titulaciones y Mercado de Trabajo en la Comunidad Europea: Un Programa para la Investigación". *Revista de Educación*, nº 301, pp. 91-108.
- ESCOTET, M.A. (1984): *Técnicas de evaluación institucional en la educación superior*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1980): "La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales". VII Congreso Nacional de Psicología, Madrid.
- EXPANSION, 15.09.90
 04.04.91
 07.05.91
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT -EFQM- (1993): *Gestión de la calidad total. El modelo europeo de autoevaluación. Directrices para identificar y tratar los aspectos de calidad total*. EFQM.
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALIST (1987): *Education and European Competence*. Bruselas.
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (1989): *Study on Education and Training in Europe, Education and European Competence*. Bruselas.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1991): *Educación, Formación y Empleo en el umbral de los 90*. CIDE/MEC. Madrid.
- FOX, D.J. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Eunsa, Pamplona.
- FRACKMANN, E. (1991): "Lecciones que deben aprenderse de una década de discusiones sobre indicadores de rendimiento". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 399-421.

- FREEMAN, R. (1993): *Quality Assurance in Training and Education. How to apply BS 5750 (ISO 9000) Standards*. Kogan Page, London.
- FUNDACION ARGENTARIA/M.E.C. (1995): *Estudiar para vivir: Vivir para aprender. XI - XII premios Francisco Giner de los Ríos a la innovación educativa*. Fundación Argentaria, Madrid.
- FUNDACION UNIVERSIDAD EMPRESA (1993): *Estudios de Postgrado*. Fundación Universidad Empresa, Madrid.
- FUNDACION UNIVERSIDAD EMPRESA (1994): *Guía de las empresas que ofrecen empleo*. Fundación Universidad Empresa, Madrid.
- GALGANO, A. (1993): *Calidad Total*. Díaz de Santos, Madrid.
- GALLEGO GIL, D.J. (1992): "El rol del formador". *I Curso de Técnicas de Comunicación y Metodología de Formación*. Fundación Mapfre Estudios. Madrid. 2ª quincena septiembre.
- GALLEGO GIL, D.J. (1993): "Revisión de las metodologías de análisis de necesidades de formación". *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. IV, nº 6.
- GARCIA ECHEVARRIA, S. (1987): "Evolución internacional de las estructuras de formación en Ciencias Empresariales en la Comunidad Europea. Aspectos Institucionales y de contenido". *Working Papers*, nº 66, IDOE, Alcalá de Henares.
- GARCIA HOZ, V. (1975): "Una pauta para la evaluación de centros educativos". *Revista Española de Pedagogía*, nº 130, Madrid.
- GARCIA HOZ, V. (1981): "La calidad de la Educación: Una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar". *La calidad de la Educación*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- GARVIN, D. (1988): "Competir en las ocho dimensiones de la calidad". *Harvard Deusto Business Review*, 2º trimestre, pp. 37-48.
- GOMEZ R. DE CASTRO, A. (1988): "Estructura del Sistema Educativo y calidad de la educación institucional". *Bordón*, vol. 40, nº 2.
- GOMEZ DACAL, G. (1986): "Evaluación de programas y centros". *Administración educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya, Madrid, pp. 234.

- GOMEZ, M.R., GONZALEZ, C., SALAFRANCA, M.S. y SEBASTIAN, M.A. (1994): "Análisis de la legislación universitaria española reciente desde la óptica de la implantación de un sistema de calidad". II Congreso sobre reforma de los planes de estudios y calidad universitaria, Cádiz.
- GONZALEZ MONTES, A. y AMOROS AMAYA, V. (1993): "Servicios de Selección y Formación de Personal en España". *Información Comercial Española*, Julio, nº 719, pp. 117-129.
- GRANDE ESTEBAN, I. y ABASCAL FERNANDEZ, E. (1989). *Métodos multivariantes para la investigación comercial. Teoría, aplicaciones y programación en BASIC*. Ariel, Barcelona.
- GRANGER, J.R. (1993): "Nuevas Tecnologías y Servicios". *Información Comercial Española*, Julio, nº 719, pp. 57-65.
- GRAÑA, J. (1991): "Calidad de la Formación en las empresas: una inversión rentable". *Jornadas sobre Calidad en la Formación*. Instituto de Empresa, 7 y 8 de mayo.
- GRAPPIN, J.P. (1991): *Claves para la Formación en la Empresa*. CEAC, Barcelona.
- GRECIANO BALSALOBRE, R. (1991): "Calidad de la Formación en las escuelas de negocios". VII Jornadas nacionales de orientación escolar y profesional sobre La Orientación en el Sistema Educativo y en el mundo laboral. UNED, noviembre.
- GRECIANO BALSALOBRE, R. (1992a): "La calidad de los cursos master". *Fondo Empresarial*. nº 8. Junio. pp. 12-14.
- GRECIANO BALSALOBRE, R. (1992b): "Técnicas de Trabajo Intelectual". *Serie Cuadernos de la Fundación*. Fundación Mapfre Estudios, nº 9, Julio.
- GREVE, J.P. de y FRIGDAL, A. (1991): "Evaluación de la investigación científica. Un método combinado de análisis del perfil". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 443-453.
- GRIKER & ASOCIADOS (1994): "Alcance y Metodología de la Valoración de la Formación". *Seminario sobre Valoración de la Formación*. Griker & Asociados, Madrid, 26 de mayo.

- GUARDIOLA LOZANO, A. (1992): "La Enseñanza de Seguros a nivel Universitario y de Postgrado desde el punto de vista de la Enseñanza Privada". Seminario sobre Formación: Experiencias, Sistemas y Cooperación. I Encuentro Mundial y Seguros. Madrid 10 a 14 de mayo.
- GUILLEN, M.F. (1989): *La Profesión de Economista. El auge de Economistas, Ejecutivos y Empresarios en España*. Ariel, Barcelona.
- GUINJOAN FERRE, M. y PELLICER IBRAN, P. (1990): *Nuevas técnicas y sistemas organizativos para las PYME*. Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa Industrial, Madrid.
- HAUSER, J.R. y CLAUSING, D. (1989): "Otra novedad japonesa: La casa de la calidad". *Harvard Deusto Business Review*, 1º trimestre, pp.31-43.
- HERNANDO DE LARRAMENDI Y MONTIANO, I. (1995): *Crisis de Sociedad. Reflexiones para el siglo XXI*. Actas. Madrid.
- HOLDAWAY, E. A. (1991): "Autoestudio Institucional y mejora de la Calidad". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 265-284.
- HORNILLOS, C. y otros (1993): "El Futuro de los programas Master en Dirección de Empresas en España". *Icade*, nº 30, pp. 105-128.
- HOROVITZ, J. (1993): *La Calidad del Servicio*. Mc. Graw Hill, Madrid.
- HUETE, L.M. (1993): Diez propuestas de actuación para revitalizar los negocios de servicios. *Información Comercial Española*, Julio, nº 719, pp. 168-188.
- ICEA (1988): *XIII Jornadas de estudio para Directores Generales y altos Ejecutivos*, Marbella.
- ICEA (1992): *Modelo para la Evaluación de la Formación*, ICEA, nº 503, Julio.
- ILUNDAIN, J.M. (1991): "El Directivo como Formador de su Personal". *Capital Humano*, nº 34, pp. 16-21.
- ISHIKAWA, K. (1983): *El control de la calidad en Japón*. APD, Madrid.

- JENSEN, P.B. (1993): *ISO 9000. Guía y comentarios*. Aenor, Madrid.
- JURAN, J.M. (1989): *Manual de Control de Calidad*. Reverté, Barcelona.
- JURAN, J.M. (1990): *Juran y la planificación para la calidad*. Díaz de Santos, Madrid.
- JURAN, J.M. (1995): *Análisis y planeación de la calidad*. Mc. Graw Hill, México.
- JURAN, J.M. (1994): "¿Por qué fracasan las iniciativas de calidad". *Harvard Deusto Business Review*, n° 63, pp. 58-62.
- KAUFMAN, R.A. (1988): *Planificación de Sistemas Educativos*. Trillas, México.
- KELLS, H. R. (1991): "La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la educación superior: La necesidad de un modelo más global y formativo". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 423-441.
- KERLINGER, A. (1984): *Investigación del comportamiento, técnicas y metodología*. Trillas, México.
- KOONTZ, H., O'DONNELL, C. Y WEIHRICH, H. (1988): *Administración*. Mc. Graw Hill, 8ª ed., México.
- KRANTZ, K.T. (1990) "Implantar la calidad total es viable aunque inevitable". *Harvard Deusto Business Review*, 2º trimestre, pp. 25-32.
- LARREA, P. (1992): "Mesa Redonda sobre Formación y Calidad". *Seminario sobre Calidad Total en los Servicios Públicos y en la Empresa*. Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid, 17 y 18 de junio, pp. 257 - 262.
- LE BOTERF, G. (1991): *Cómo invertir en formación*. Eada Gestión, Barcelona.
- LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA, 1983.
- LIVINGSTONE, J.L. (1992): *The portable M.B.A in finance and accounting*. John Wiley & Sons, Inc., New York.

- LOPEZ DE LA MANZANARA BARBERO, J.M. (1993): "Formación en la Dirección de Empresas: Legislación que fundamenta el Diseño. ICADE. n° 30, pp. 129-141.
- MACKENZIE, D.E. (1983): "Research for school improvement: An apraisal of some recent trends". *Educational Reseacher*, 12, 4, pp. 5-17.
- MARTINEZ MARTINEZ, M.A. (1992): "Desarrollo Directivo: Una Inversión Estratégica". *Cuadernos de la Fundación n° 10*. Fundación MAPFRE Estudios.
- MARTINEZ MARTINEZ, M.A. (1994a): *Organización y estrategia de la empresa aseguradora en España*. Editorial Mapfre. Madrid.
- MARTINEZ MARTINEZ, M.A. (1994b): "La Formación como estrategia directiva", *II Curso de Técnicas de Comunicación y Metodología de Formación*. Fundación Mapfre Estudios, 12 a 14 diciembre.
- MC DONALD, R. y ROE, E. (1991): "Evaluación de los departamentos". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 239-264.
- MC KILLIP, J. (1989) *Needs Analysis Tools for Human Services and Education*, Sage Publications, London.
- M.E.C. (1979): *Vademecum de pruebas psicopedagógicas*. Madrid, 1979.
- M.E.C. (1988): *La formación de postgrado: Situación actual y tendencias*. Madrid.
- M.E.C. (1989): *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Forum Universidad Empresa, Madrid.
- MEDINA, R. (1992): "La Adaptación del binomio Formación-Empleo en el mundo educativo". *Revista Española de Pedagogía*, 193, septiembre-diciembre, pp. 425-446.
- MEDINA RIVILLA, A. y VILLAR ANGULO, L.M. (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Editorial Universitas. Madrid.
- MEDRANO BASANTA, G. (1993): *Nuevas Tecnologías en la Formación*. Eudema Psicología, Madrid.

- MIGUEL, M. de (1988a): "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". *IV seminario de modelos de investigación educativa sobre "Evaluación de Centros: Nuevas Perspectivas en la investigación sobre organizaciones educativas"*, Santiago de Compostela, 4-6 Julio.
- MIGUEL, M. de (1988 b): "Diseños de investigación sobre organizaciones educativas". *Actas IX Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía*, Alicante.
- MIGUEL, M. de (1991): "Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 341-370.
- MIRA CANDEL, F. (1992): "La problemática de la internacionalización de los recursos humanos en un grupo asegurador español". *II Congreso Nacional de ACEDE (Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa)*. Jerez de la Frontera, 20 a 22 de setiembre.
- MONTERO, A. (1992): "Mesa Redonda sobre Formación y Calidad". *Seminario sobre Calidad Total en los Servicios Públicos y en la Empresa*. Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid, 17 y 18 de junio, pp. 249-255.
- MORA RUIZ, J. G. (1991a): *Calidad y Rendimiento en las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid.
- MORA RUIZ, J.G. (1991b): "La Evaluación Institucional: Una perspectiva general". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid, pp. 73-92.
- MUNDO, El. Campus.
- 20.12.89
 - 23.01.90
- NAVARRO, P. (1991): "Calidad en la Formación dentro de la empresa versus formación fuera de la empresa". *Jornadas sobre Calidad en la Formación*. Instituto de Empresa, 7 y 8 de mayo.
- NAVARRO, M. (1994): "Evaluación de la calidad. Modelos y Herramientas". *Seminario sobre Calidad Total en el Seguro y las Finanzas*. Fundación Mapfre Estudios, 19-20 abril.

NEAVE, G. (1991): "Sobre el desarrollo de la calidad, la eficiencia y la iniciativa: un resumen de las tendencias recientes de la enseñanza superior en Europa Occidental, 1986-1988". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 17-38.

NEW EXECUTIVE (1993a), n° 2, pp. 93-97.

NORMAS ISO - EN - UNE: ISO 9004-2 (1994). *Directrices para aplicar un sistema de aseguramiento de la calidad en una empresa de servicios*.

NUEVA EMPRESA (1993b): *Escuelas de negocios*, n°379, septiembre.

NUEVA EMPRESA (1994): *Escuelas de negocios*, n°390, septiembre.

O.C.D.E. (1991): *Informe Internacional sobre Escuelas y Calidad de la Enseñanza*. Paidós, Barcelona.

OLSON, L. (1984): "La Administración de personal y la escasez de profesionales que se avecina". *ICEA. Documentos de RRHH*, n° 86, Madrid.

ORDEN HOZ, A. de la (1988a) : "La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso". *Bordón*, vol. 40, n° 2, pp. 149-162.

ORDEN HOZ, A. de la (1988b): "En busca de la escuela eficaz: La función de transferencia y del uso del conocimiento en la innovación educativa". *IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía, Alicante.

ORTEGA Y GASSET, J. (1982): *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Alianza Editorial.

PAIS, El. Suplementos de Gestión y Formación:

- 4.12.94	- 11.12.94	- 26.2.95
- 18.12.94	- 24.12.94	- 19.3.95
- 31.12.94	- 8.1.95	

PAIS, El. Suplementos de Educación:

- 16.01.89	- 21.11.89	- 07.05.91
- 07.11.89	- 03.12.89	- 19.05.91
- 14.11.89	- 15.01.91	- 25.05.91
- 19.04.91	- 12.10.92	

- PANORAMA, (1991): Guía de Estudios Universitarios.
- PARRA, E. (1993): "Los acuerdos nacionales de Formación Continua en el contexto de la nueva Formación Profesional". *Capital Humano*, nº 56, mayo, pp. 52-59.
- PEÑA BAZTAN, M. (1990): *Dirección de Personal. Organización y Técnicas*. Esade, Barcelona.
- PEÑUELAS, J. (1991): "El papel de la Formación en los cambios de cultura empresarial". *Capital Humano*, nº 34, pp. 35-40.
- PEREZ ALVAREZ-OSSORIO, J.R. (1988): *Introducción a la información y documentación científica*. Alhambra. Madrid.
- PEREZ CAMPANERO, M.P. (1991): *Cómo detectar las Necesidades de Intervención Socioeducativa*. Narcea, Madrid.
- PEREZ JUSTE, R. (1988): "Aula de experiencias de profesores, educadores y calidad de los centros educativos". *Bordón*, vol. 40, nº 2.
- PEREZ JUSTE, R. y MARTINEZ ARAGON, L. (1990): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Cuadernos para la reforma, nº 19, Cincel, Madrid.
- PEREZ MOLERO, J.I. (1990): "Reflexiones personales sobre la Formación en la Empresa Privada y las FAS". *Boletín Trimestral del CICE*. Madrid, Julio.
- PEREZ MOLERO, J.I. y GRECIANO BALSALOBRE, R. (1991) "Manual del Formador". *IV Curso de Formación de Formadores*. Fundación Mapfre Estudios. Madrid. 10 a 13 de diciembre.
- PETERS, T.J. y WATERMAN, R.H. (1989): *En busca de la excelencia*. Folio, Barcelona.
- PETERS, T.J. (1990): *Del caos a la excelencia*. Folio, Barcelona.
- PINO, del A. (1994): "La Valoración de la Formación por el Resultado". *Seminario sobre Valoración de la Formación*. Griker & Asociados, Madrid, 26 de mayo.
- POLA, A. (1988): *Gestión de la calidad*. Marcombo, Barcelona.

- PORTER, L.W. y MC KIBBIN, L.E. (1988): *Managerial Education and Developement: Drifts on Thrust into the 21st Century?*. Mc Graw Hill, New York.
- PRICE WATERHOUSE (1981): *La auditoría de Price Waterhouse*. Madrid.
- PULIDO SAN ROMAN, A. (1979): *El reto de la investigación para la empresa*. Forum Universidad Empresa, Madrid.
- PURKEY, S.C. y SMITH, M.S. (1983): "Effective Schools: A review". *The elementary School Journal*, 4, pp. 427-452.
- REGISTRO DE ECONOMISTAS AUDITORES DEL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE ECONOMISTAS DE ESPAÑA (1986): *Auditoría, Inventario de Objetos y procedimientos*, Madrid.
- REICHHELD, F. y EARL SASSER, W. (1990): "Zero Defections: Quality comes to Service". *Harvard Business Review*, Sept-Oct, pp. 105-111.
- RIESCO GONZALEZ, M. (1995): "La Eficacia de la Actividad Formativa". *Capital Humano*, nº 78, mayo, pp. 26-32.
- RIESGO MENGUEZ, L. (1994): *El Liderazgo en la Empresa*. Acción Social Empresarial, Madrid.
- RIO GOMEZ, C. del. (1993): "La Formación para la empresa: Escuelas de Negocios y Universidades de Empresa". 2º Encuentro Internacional de Universidades Privadas, Madrid, 29 de marzo a 2 de Abril.
- RIO, E. del, JOVER, D. y RIESGO, L. (1992): *Formación y Empleo. Estrategias posibles*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- RODRIGUES, A. (1977): *Investigación Experimental en Psicología y Educación*. Trillas, México.
- RODRIGUEZ CARRASCO, J. M. (1992): "La Formación Permanente en la Empresa". *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. XLVII, nº 146, Agosto, pp. 311-325.
- RODRIGUEZ CARRASCO, J. M. (1994): "Escuelas de Negocios: Factor clave para explicar la competitividad de la empresa". *Cuadernos de Información Económica*, Abril, nº 85, pp. 62-70.

- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1991): "Calidad Universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 39-71.
- ROMAN MONZO, J.L. (1994): "Calidad Total. Conceptos Generales y marco de referencia". *Seminario sobre Calidad Total en el Seguro y las Finanzas*. Fundación Mapfre Estudios, 19-20 abril.
- ROQUE ORELLANA, P. (1990): "Gestión y control de calidad de la formación". *Jornadas sobre "La Formación como Variable Estratégica en el Cambio Empresarial*, Instituto Universitario de Recursos Humanos, Madrid, Noviembre.
- SANCHEZ GALLEGO, G. (1995): "El Puesto de Director General está cambiando". *Alta Dirección*. n° 180. Marzo-abril, pp. 49-56.
- SANZ ORO, R. (1990): *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Pirámide, Madrid.
- SARRAMONA, J. (1990): *Tecnología educativa (una valoración crítica)*. CEAC, Barcelona.
- SHON, D.A. (1992): *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Paidós-MEC. Madrid.
- SIZER, J. (1991): "Comités de financiación e indicadores de rendimiento en la evaluación de la calidad en el Reino Unido". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 285-316.
- SPEE, A. A. J. (1991): "Sobre la comunicación de la calidad para la mejora de la investigación y educación superior en los Países Bajos". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 213-238.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1986): "Towards a Science of Educational Evaluation". *Educational Technology*. VIII, 14, July.
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1988): *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Paidós/M.E.C., Madrid, pp. 175-233.
- TAGUCHI, G. y CLAUSING, D. (1990): "La calidad en el diseño del producto es lo que manda". *Harvard Deusto Business Review*, 3° trimestre, pp. 27-40.

- TAN, D.L. (1991): "Evaluación de la Calidad de la Enseñanza: Una revisión crítica de la bibliografía y de la investigación". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 165-211.
- TARRAGO, SABATE, F. (1994a): "Reflexiones sobre la formación en la empresa". IV Congreso Nacional de ACEDE, Barcelona, 15-17 Septiembre.
- TARRAGO SABATE, F. (1994b): "Reflexiones sobre la formación en la empresa". *Alta Dirección*. nº 178. Noviembre-diciembre, pp. 449-453.
- VAN VUGHT, F. A. (1991): "¿Cómo evaluar la calidad de la educación superior en Europa Occidental". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid. pp. 151-163.
- VAN VUGHT, F.A. y WESTERHEIJDEN, D.F. (1993): *Gestión de la Calidad y garantía de la calidad en la enseñanza superior europea*. Oficina de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- UNIVERSIDAD DE LOVAINA-UNIVERSIDAD DE NAVARRA (1991): *Cuestiones de método. Cómo estudiar en la Universidad*. Eunsa, Navarra.
- UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID (1991): "Actas de la Jornada sobre Planes de Estudio y Calidad de la Enseñanza Universitaria", UPM, Madrid, Octubre.
- VAQUERO CIDONCHA, J.A. (1994): "Implantación de un sistema de calidad en empresas de servicios". *Seminario sobre Calidad Total en el Seguro y las Finanzas*. Fundación MAPFRE Estudios, 19-20 abril.
- VERA, J. (1994): "La formación empresarial en la frontera del siglo XXI". *Capital Humano*, nº 63, enero, pp. 64-67.
- VICENTE CRUZ, E. (1992): "La Formación Universitaria: Una revisión desde la Consultoría en Recursos Humanos". *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. XLVII, nº 146, Agosto, pp. 327-343.
- VROEIJENSTI, T. I. y ACHERMAN, H. (1991): "Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 93-119.

WESTERHEIJDEN, D. F. (1991): "La evaluación de la universidad y su contexto político: Gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior". *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid, pp. 121-150.

WHITE, J. (1993): "Innovations for Leadership. The Michigan Business School in the 1990s". *The 1993 Global Management Development Forum*, Sitges (Barcelona), 13 a 16 de junio.

ANEXOS

**1. CARTA Y CUESTIONARIO REMITIDOS A LA
DIRECCION DE PERSONAL DE LAS EMPRESAS
AFILIADAS A A.E.D.I.P.E**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACION A DISTANCIA**

FACULTAD DE CC. EDUCACION
Dpto. de Didáctica y Org. Esc. y DD.EE.

Madrid, 10 de enero de 1994

Estimado amigo:

La coyuntura económica que se ha conformado en la década de los noventa se plantea como un reto de especial dificultad para todas aquellas Instituciones que constituyen el marco empresarial en nuestro país. Las Escuelas de Negocios no pueden eludir esta responsabilidad: Las nuevas generaciones que estudian en las mismas constituirán el nuevo cuadro directivo en la España del año 2.000.

Por ello, analizar su problemática es tarea fundamental de todas aquellas personas comprometidas en la idea de que una formación de calidad es una garantía de futuro para el desarrollo empresarial en un mundo en continua evolución y cambio.

La Universidad, aunque históricamente alejada de esta problemática, en la actualidad, vive un proceso de renovación y adaptación que permite superar la antigua polarización "teoría-práctica", aportando métodos y sistemas específicos, como la Investigación, que resultan de alta eficacia al enfocarlos desde un punto de vista pragmático-empresarial.

La encuesta adjunta forma parte de un trabajo de investigación que pretende conocer su opinión sobre la calidad de la educación ofertada por las Escuelas de Negocios, así como los principios formativos básicos sobre los que debe asentarse la formación de nuestros "hombres de empresa del año 2.000".

Agradeciéndole de antemano su contribución, y garantizando la confidencialidad de sus opiniones, le saluda atentamente,

Domingo J. Gallego Gil
Profesor de Didáctica y Organización de la Formación
en Instituciones y Empresas

CALIDAD DE LA EDUCACION IMPARTIDA EN

LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

1. La presente encuesta, totalmente confidencial, dirigida a Directores de Personal, Jefes de Recursos Humanos y Departamentos de Selección de Personal, tiene como objetivos básicos los siguientes:
 - . Conocer la opinión de las distintas empresas consultadas sobre la calidad de la enseñanza ofertada por las Escuelas de Negocio españolas
 - . Analizar los principios formativos básicos sobre los que, según sus opiniones, debe basarse una enseñanza de calidad
 - . Establecer las posibles conexiones así como su grado entre las enseñanzas impartidas por las Escuelas de Negocios y las demandas reales del mercado laboral español
2. Esta encuesta se divide en dos partes:
 - A) Factores genéricos relacionados con la calidad de la educación y los principios formativos básicos
 - B) Factores relacionados con la propia estrategia empresarial
3. Los datos e información vertidos en este cuestionario tienen un carácter confidencial; queda así garantizada la más absoluta discreción y reserva sobre los mismos.

Le agradecemos su valiosa colaboración en el desarrollo de esta investigación planteada, de cuyos resultados le mantendremos debidamente informado.

Le rogamos remita esta encuesta una vez cumplimentada a:

Prof. Dr. D. Domingo J. Gallego Gil
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Edificio Humanidades. Despacho 02
Ciudad Universitaria
28040 Madrid

Para cualquier información adicional con respecto a la misma, póngase en contacto con:

Prof. Dr. D. Domingo J. Gallego Gil
Tfno: 91 - 3 98 69 74
Fax: 91 - 3 98 66 99

4. Según su opinión, ¿qué deben ofrecer este tipo de programas Master a los directivos del futuro?

(1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho; 6 = Excesivo)

	1	2	3	4	5	6
. Internacionalización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Conocimiento tecnológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Desarrollo de destrezas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Conocimientos funcionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Mayor énfasis en procesos que en conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Otros. Indique cuáles						
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. FACTORES RELACIONADOS CON LA PROPIA ESTRATEGIA EMPRESARIAL

5. ¿Qué proporción de altos directivos-mandos intermedios de su empresa están en posesión de un MBA?

.....

.....

6. En su propia empresa hasta qué punto el estar en posesión de un MBA permite una mayor movilidad a puestos de una responsabilidad superior?

- ☐ Se le concede mucha importancia
- ☐ Se le concede algo de importancia
- ☐ Se le concede poca importancia
- ☐ No es nada importante

Si su respuesta se sitúa en las dos primeras categorías, indique que es lo que se considera que estas personas han adquirido en su formación que les permite optar a un nivel superior con respecto al resto.

.....

.....

.....

.....

7. Está de acuerdo en que dadas dos personas de su empresa con igual experiencia y puesto de trabajo, y uno de ellos en posesión de un MBA, ¿esta condición es importante para que aquél en un futuro próximo tienda a recibir salarios más elevados?

- ☐ Se le concede mucha importancia
- ☐ Se le concede algo de importancia
- ☐ Se le concede poca importancia
- ☐ No es nada importante

8. Del total de empleados de su empresa con titulación a nivel de master, indique según la siguiente escala, en qué grado sus estudios les ha hecho desarrollar las siguientes destrezas:

(1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho; 6 = Excesivo)

[illegible]

9. Si su empresa se nutre de un cierto número de personas en posesión de un MBA, indique según la siguiente escala, en qué grado son determinantes para su contratación las siguientes características:

(1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho; 6 = Excesivo)

[illegible]

DATOS DE IDENTIFICACION

1. Número de empleados en su empresa:

☐ 2.000 ☐ 1.500-2.000 ☐ 1.000-1.500 ☐ 500-1.000 ☐ -500

2. Cargo que ocupa en la empresa:

☐ directivo ☐ Mando intermedio ☐ Técnico

3. Empresa:

☐ Pública ☐ Privada

4. Antigüedad:

- De la empresa en España:

☐ + de 25 años ☐ de 25 a 15 años ☐ - de 15

- Del grupo matriz:

☐ + de 25 años ☐ de 25 a 15 años ☐ - de 15

2. RESULTADOS ESTADISTICOS DEL CUESTIONARIO

REMITIDO A LA DIRECCION DE

PERSONAL DE LAS EMPRESAS

AFILIADAS A A.E.D.I.P.E

CODIFICACION DE LA ENCUESTA SOBRE
CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS
DE NEGOCIOS

VARIABLE LABEL

A1 'Calificación de la calidad de enseñanza de Escuelas de Negocios'
A21 'Calificación de EADA'
A22 'Calificación de EOI'
A23 'Calificación de ESADE'
A24 'Calificación de ESDEN'
A25 'Calificación de ESIC'
A26 'Calificación de ESTE'
A27 'Calificación de ICADE'
A28 'Calificación de IE'
A29 'Calificación de IEDE'
A210 'Calificación de IESE'
A211 'Calificación de IFE'
A31 'Hincapié en la operatividad práctica del trabajo cotidiano'
A32 'Hincapié en la flexibilidad de programas'
A33 'Hincapié en la enseñanza individualizada'
A34 'Hincapié en plan de estudios adecuado a la necesidad profesional'
A35 'Hincapié en nivel de conocimientos'
A36 'Hincapié en la metodología participativa'
A37 'Hincapié en la educación integral'
A38 'Hincapié en la internacionalización de los mercados'
A39 'Hincapié en interconexión entre materias y empresa'
A41 'Deben ofrecer internacionalización'
A42 'Deben ofrecer liderazgo'
A43 'Deben ofrecer conocimiento tecnológico'
A44 'Deben ofrecer desarrollo de destrezas'
A45 'Deben ofrecer conocimientos funcionales'
A46 'Deben ofrecer énfasis en los procesos'
A47 'Deben ofrecer a los directivos del futuro' (pregunta abierta)

APR 'Deben ofrecer capacidad de aprendizaje'
ART 'Deben ofrecer arte de dirigir y el poder'
CAL 'Deben ofrecer calidad al servicio al cliente'
COMU 'Deben ofrecer comunicación'
CONT 'Deben ofrecer control'
CT 'Deben ofrecer calidad total'
CU 'Deben ofrecer dominio de cuantificación'
DESR 'Deben ofrecer desarrollo de responsabilidades'
FOH 'Deben ofrecer formación humanista'
GLO 'Deben ofrecer sentido de globalidad e integralidad'
HUM 'Deben ofrecer humildad para escuchar'
INIC 'Deben ofrecer iniciativa/automotivación'
NEG 'Deben ofrecer arte de la negociación'
PENS 'Deben ofrecer pensamiento estratégico'
REA 'Deben ofrecer materias ajustadas a la realidad de la empresa'
RH 'Deben ofrecer recursos humanos'
SIN 'Deben ofrecer desarrollo capacidad de síntesis'

A48 'Deben ofrecer a los directivos del futuro' (pregunta abierta)

AUT 'Deben ofrecer autocontrol'
COM 'Deben ofrecer comunicación'
DECI 'Deben ofrecer toma de decisiones'
ENT 'Deben ofrecer el estudio del entorno'
EST 'Deben ofrecer estructura organizativa'
GLO 'Deben ofrecer sentido de globalidad e integralidad'
MAND 'Deben ofrecer mando de personas'
OBJE 'Deben ofrecer objetividad'
OR 'Deben ofrecer orientación a solución de problemas reales'
PLAN 'Deben ofrecer planificación'
TEM 'Deben ofrecer temas y objetivos de la empresa'
VERS 'Deben ofrecer versatilidad'

A49 'Deben ofrecer a los directivos del futuro' (pregunta abierta)

AUTO 'Deben ofrecer automotivación'

EMPR 'Deben ofrecer estrategias empresariales'

EQUI 'Deben ofrecer trabajo en equipo'

ETI 'Deben ofrecer ética'

GES 'Deben ofrecer gestión real y no conocimiento académico'

PRES 'Deben ofrecer capacidad de trabajo bajo presión'

TIEM 'Deben ofrecer gestión del tiempo'

A5 'Proporción de directivos o mandos intermedios con MBA'

A61 'Para mayor responsabilidad, el MBA se valora'

A62 'Si se valora, ¿Qué es lo que adquieren para optar a un nivel superior?'

ACT 'Adquieren actualización de conocimientos a la situación actual'

CAPD 'Adquieren capacidad directiva'

COMP 'Adquieren conocimientos complementarios a su profesión'

CON 'Adquieren educación integral y nivel de conocimientos'

DECI 'Adquieren toma de decisiones'

ESTR 'Adquieren tratamiento más estratégico de los problemas'

GEST 'Adquieren capacidad de gestión'

GLOB 'Adquieren visión global de los problemas'

PER 'Adquieren desarrollo de habilidades personales'

PEST 'Adquieren planificación estratégica'

SIN 'Adquieren sentido de interiorización'

VIS 'Adquieren visión de la empresa'

A7 'El MBA condiciona un superior sueldo para el mismo puesto'

A81 'El MBA ayuda a desarrollar la comunicación'

A82 'El MBA ayuda a desarrollar el trabajo en equipo'

A83 'El MBA ayuda a desarrollar la adaptación social'

A84 'El MBA ayuda a desarrollar técnicas comerciales'

A85 'El MBA ayuda a desarrollar formación humanística'

A86 'El MBA ayuda a desarrolla práctica sobre conocimiento teórico'

A87 'El MBA ayuda a desarrollar idiomas'

- A88 'El MBA ayuda a desarrollar creatividad'
- A89 'El MBA ayuda a desarrollar espíritu crítico'
- A810 'El MBA ayuda a desarrollar capacidad de decisión'
- A811 'El MBA ayuda a desarrollar conocimientos teóricos'
- A812 'El MBA ayuda a desarrollar conocimientos de áreas'
- A813 'El MBA ayuda a desarrollar tratamiento de los problemas'
- A91 'MBA: imprescindible capacidad de trabajo a presión'
- A92 'MBA: imprescindible mayor receptividad y apertura'
- A93 'MBA: imprescindible adaptación a cambio continuo'
- A94 'MBA: imprescindible capacidad de aceptación de valores'
-
- A95 'MBA: imprescindible. Para su contratación son determinantes las siguientes destrezas'.
- COMP 'Competitividad'
- IDI 'Idiomas'
- MOT 'Motivación'
- PER 'Mejor capacidad de relación personal'
- PERO 'Desarrollo personal y profesional continuo'
- RES 'Orientación hacia resultados'
- SEN 'Sentido común'
-
- A96 'MBA: imprescindible. Para su contratación son determinantes las siguientes destrezas'.
- COM 'Liderazgo/comunicación'
- DISP 'Disponibilidad'
- EFI 'Eficacia'
- ET 'Etica profesional'
- NEG 'Concepto de negocio'
- PLAN 'Planificación'
- SEL 'Self-carrera'

A97 'MBA: imprescindible. Para su contratación son determinantes las siguientes destrezas'.

ADAP 'Adaptación a nuevos entornos'

DELE 'Capacidad de delegación'

ESTR 'Estrategia'

PROM 'Potencial de promoción'

A10 'Número de empleados en la empresa'

A11 'Cargo que ocupa en la empresa'

A12 'Tipo de empresa'

A131 'Antigüedad de la empresa en España'

A132 'Antigüedad del grupo matriz'

\value label A1 5 'Excelente' 4 'Muy buena' 3 'Buena' 2 'Regular'
 1 'Mala' 0 'Ns/Nc'/ A21 A22 A23 A24 A25 A26 A27 A28 A29 A210 A211 A212
 1 'Deficiente' 2 'Regular' 3 'Aceptable' 4 'Buena' 5 'Bastante buena'
 6 'Muy buena'/ A3 A4 A8 A9 1 'Muy poco' 2 'Poco' 3 'Algo' 4 'Bastante'
 5 'Mucho' 6 'Excesivo'/ A61 A7 1 'Nada importante'
 2 'Poca importancia' 3 'Algo de importancia' 4 'Mucha importancia'/
 A10 1 'Menos de 500' 2 'Entre 500 y 1000' 3 'Entre 1000 y 1500'
 4 'Entre 1500 y 2000' 5 'Más de 2000'/ A11 1 'Técnico' 2 'M. intermedio'
 3 'Directivo'/A12 1 'Pública' 2 'Privada'/ A131 A132 1 'Menos de 15 años'
 2 'De 15 a 25 años' 3 'Más de 25 años'

CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

<u>VARIABLE</u>	<u>VALORES</u>	<u>MISSING</u>
A1	5 'Excelente' 4 'Muy buena' 3 'Buena' 2 'Regular' 1 'Mala' 0 'Ns/Nc'	
A21	1 'Deficiente' 2 'Regular' 3 'Aceptable' 4 'Buena' 5 'Bastante buena' 6 'Muy buena'	
A22	"	
A23	"	
A24	"	
A25	"	
A26	"	
A27	"	
A28	"	
A29	"	
A210	"	
A211	"	
A31	1 'Muy poco' 2 'Poco' 3 'Algo' 4 'Bastante' 5 'Mucho' 6 'Excesivo'	
A32	"	
A33	"	
A34	"	
A35	"	
A36	"	
A37	"	
A38	"	
A39	"	
A41	"	

A42	"
A43	"
A44	"
A45	"
A46	"
A47	"
A48	"
A49	"
A5	
A61	1 'Nada importante'
	2 'Poca importancia'
	3 'Algo de importancia'
	4 'Mucha importancia'
A62	
A7	1 'Nada importante'
	2 'Poca importancia'
	3 'Algo de importancia'
	4 'Mucha importancia'
A81	1 'Muy poco'
	2 'Poco'
	3 'Algo'
	4 'Bastante'
	5 'Mucho'
	6 'Excesivo'
A82	"
A83	"
A84	"
A85	"
A86	"
A87	"
A88	"
A89	"
A810	"
A811	"
A812	"

A813	"
A91	"
A92	"
A93	"
A94	"
A95	"
A96	"
A97	"
A10	1 'Menos de 500' 2 'Entre 500 y 1000' 3 'Entre 1000 y 1500' 4 'Entre 1500 y 2000' 5 'Más de 2000'
A11	1 'Técnico' 2 'M. intermedio' 3 'Directivo'
A12	1 'Pública' 2 'Privada'
A131	1 'Menos de 15 años' 2 'De 15 a 25 años' 3 'Más de 25 años'
A132	"

NOTA: Todas las v.a. son numéricas excepto la A5 y la A62.

RESULTADOS ESTADISTICOS

n° total de respuestas = 67
n° total de cuestionarios remitidos = 947
porcentaje de respuestas = 7,07%

1. ANALISIS DESCRIPTIVO: MEDIA, DESVIACION TIPICA Y VARIANZA

Variable	Mean	Std Dev	Variance	N	Label
A1	3.94	.84	.70	66	Calificación de la calidad
A21	3.82	.88	.78	49	Calificación de EADA
A22	3.89	.89	.79	53	Calificación de EOI
A23	4.74	.93	.86	61	Calificación de ESADE
A24	3.65	.95	.90	46	Calificación de ESDEN
A25	3.50	.96	.92	46	Calificación de ESIC
A26	3.76	1.12	1.25	33	Calificación de ESTE
A27	4.46	1.18	1.39	61	Calificación de ICADE
A28	4.07	1.41	1.99	55	Calificación de IE
A29	3.41	1.21	1.47	37	Calificación de IEDE
A210	5.29	.81	.66	63	Calificación de IESE
A211	3.05	.93	.86	38	Calificación de IFE
A31	3.50	1.13	1.27	66	Hincapié en la operat.
A32	3.33	.95	.90	63	Hincapié en la flexibilidad
A33	2.92	.85	.72	66	Hincapié en la enseñanza
A34	3.60	.90	.81	65	Hincapié en plan de estudios
A35	4.26	1.00	1.01	65	Hincapié en nivel de conoci.
A36	4.38	.86	.74	65	Hincapié en metod. práctica
A37	3.48	1.14	1.30	64	Hincapié en la educación
A38	3.79	1.03	1.07	61	Hincapié en la internac.
A39	3.88	1.17	1.37	66	Hincapié en interconexión
A41	4.52	.80	.64	63	Deben ofrecer internac.
A42	4.77	.77	.59	64	Deben ofrecer liderazgo
A43	3.76	.89	.80	63	Deben ofrecer conocimiento tecn.
A44	4.48	1.00	1.00	63	Deben ofrecer desarrollo destrez.
A45	4.18	.83	.68	65	Deben ofrecer conocimientos fun.
A46	4.48	.85	.73	60	Deben ofrecer énfasis en los pro
A5	11.99	16.74	280.26	67	Proporción de directivos
A61	2.63	.85	.71	64	Para mayor responsabilidad,
A7	2.24	.89	.79	67	El MBA condiciona un sup. salario
A81	3.75	1.15	1.32	61	El MBA ayuda a desarrollar com.
A82	4.00	1.02	1.03	61	El MBA ayuda a desarrollar trab.
A83	3.43	1.12	1.25	61	El MBA ayuda a desarrollar adap.
A84	3.84	1.07	1.15	58	El MBA ayuda a desarrollar técni.
A85	3.38	1.08	1.16	60	El MBA ayuda a desarrollar form.
A86	3.63	.85	.72	59	Ayuda a desarrolla práctica
A87	3.10	1.60	2.58	59	El MBA ayuda a desarrollar idiom.
A88	3.98	1.00	1.00	62	El MBA ayuda a desarrollar creat.
A89	4.02	1.12	1.26	59	El MBA ayuda a desarrollar espír.
A810	4.03	1.11	1.23	61	El MBA ayuda a desarrollar capac.
A811	3.78	1.06	1.12	60	El MBA ayuda a desarrollar conoc.
A812	3.83	.78	.62	60	El MBA ayuda a desarrollar c.ar.
A813	4.31	1.01	1.02	61	El MBA ayuda a desarrollar trat.
A91	4.29	.99	.97	51	MBA: imprescindible capacidad tr.
A92	4.32	.96	.92	50	MBA: imprescindible mayor recep.
A93	4.51	.81	.65	51	MBA: imprescindible adaptación
A94	3.92	1.10	1.22	50	MBA: imprescindible capacid.acep.
A10	3.56	1.70	2.90	66	Número de empleados en la empr.
A11	1.36	.65	.42	66	Cargo que ocupa en la empresa
A12	1.89	.36	.13	66	Tipo de empresa
A131	1.74	.92	.84	66	Antigüedad de la empresa Esp.
A132	1.70	.89	.80	66	Antigüedad del grupo matriz

2. ANALISIS DE INTERRELACIONES: CORRELACION

Correlations:	A1	A21	A22	A23	A24	A25
A1	1.0000	.4565	.5339*	.4981	.3343	.4621
A21	.4565	1.0000	.7479**	.4545	.4357	.5674*
A22	.5339*	.7479**	1.0000	.4948	.5924*	.6138*
A23	.4981	.4545	.4948	1.0000	.1302	.5043
A24	.3343	.4357	.5924*	.1302	1.0000	.5164
A25	.4621	.5674*	.6138*	.5043	.5164	1.0000
A26	.4786	.6367*	.5427*	.4189	.3797	.4817
A27	.6028*	.4227	.5330*	.3759	.5133	.2670
A28	.2580	.2055	.4350	.4046	.4089	.3092
A29	.3718	.2417	.2082	.2898	.4230	.3587
A210	.1988	.1433	.2576	.3240	-.1549	.0221
A211	.3581	.6299*	.4840	.0936	.7131**	.6349*
A31	.4817	.0803	.2767	.2893	.0604	.2102
A32	.1863	.2509	.2981	.1945	.4669	.1798
A33	.2270	.0074	.1008	.0509	.5281*	.3482
A34	.2696	.1560	.4067	.2712	.6264*	.4414
A35	.6977**	.5307*	.4796	.4553	.2701	.3551
A36	.3730	.1175	.2564	.3569	-.1097	.1140
A37	.5555*	.1384	.3818	.4535	.3614	.2166
A38	.3182	.3289	.4897	.5932*	.1322	.0897
A39	.4739	.0101	.0999	.4682	-.2411	.1930
A41	-.2124	-.3340	-.3776	-.2303	-.2719	-.3674
A42	-.1020	-.1236	-.0701	.1495	-.2729	.0094
A43	.2331	.2910	.3905	-.0169	.1229	.3865
A44	.0744	-.2122	-.3268	.0123	-.2959	-.0068
A45	.1494	.0528	.0514	.0495	.1009	-.0481
A46	.1649	.0954	.0659	.1985	.0506	-.1292

N of cases: 23 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A26	A27	A28	A29	A210	A211
A1	.4786	.6028*	.2580	.3718	.1988	.3581
A21	.6367*	.4227	.2055	.2417	.1433	.6299*
A22	.5427*	.5330*	.4350	.2082	.2576	.4840
A23	.4189	.3759	.4046	.2898	.3240	.0936
A24	.3797	.5133	.4089	.4230	-.1549	.7131**
A25	.4817	.2670	.3092	.3587	.0221	.6349*
A26	1.0000	.5559*	.2405	.4893	.1384	.5096
A27	.5559*	1.0000	.3401	.4156	.4137	.3597
A28	.2405	.3401	1.0000	.5335*	.2075	.1734
A29	.4893	.4156	.5335*	1.0000	-.1275	.4889
A210	.1384	.4137	.2075	-.1275	1.0000	-.2750
A211	.5096	.3597	.1734	.4889	-.2750	1.0000
A31	.0268	.1649	.2099	.1573	.1545	.1301
A32	.2675	.6001*	.3329	.2368	.0282	.3555
A33	-.0097	.4930	.2032	.4249	.0028	.4330
A34	.1092	.3391	.4486	.1925	.1213	.3299
A35	.3904	.5912*	.0204	.1144	.2969	.3444
A36	.1296	.0742	.5145	.1825	.1774	-.0824
A37	.4697	.6718**	.4010	.5511*	.2426	.1820
A38	.3313	.5171	.4739	.1784	.4917	-.0562
A39	.1088	.1644	.1852	.1059	.2626	-.0886
A41	-.2652	-.0547	-.0205	-.2239	.2740	-.3610
A42	-.2110	-.1989	-.2038	-.5713*	.3500	-.2664
A43	.2089	.0169	.1243	.2564	-.3098	.5125
A44	-.2545	-.0753	-.2616	.0016	.1297	.0049
A45	.2913	.3465	.0000	.0923	.0000	.2316
A46	.1436	.3800	.1090	.1056	.1984	.0613

N of cases: 23 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A31	A32	A33	A34	A35	A36
A1	.4817	.1863	.2270	.2696	.6977**	.3730
A21	.0803	.2509	.0074	.1560	.5307*	.1175
A22	.2767	.2981	.1008	.4067	.4796	.2564
A23	.2893	.1945	.0509	.2712	.4553	.3569
A24	.0604	.4669	.5281*	.6264*	.2701	-.1097
A25	.2102	.1798	.3482	.4414	.3551	.1140
A26	.0268	.2675	-.0097	.1092	.3904	.1296
A27	.1649	.6001*	.4930	.3391	.5912*	.0742
A28	.2099	.3329	.2032	.4486	.0204	.5145
A29	.1573	.2368	.4249	.1925	.1144	.1825
A210	.1545	.0282	.0028	.1213	.2969	.1774
A211	.1301	.3555	.4330	.3299	.3444	-.0824
A31	1.0000	.3201	.3045	.3028	.2508	.5549*
A32	.3201	1.0000	.5956*	.3515	.2221	.1663
A33	.3045	.5956*	1.0000	.3703	.2022	-.0877
A34	.3028	.3515	.3703	1.0000	.2528	.1758
A35	.2508	.2221	.2022	.2528	1.0000	.1987
A36	.5549*	.1663	-.0877	.1758	.1987	1.0000
A37	.4325	.4228	.3603	.2802	.4254	.3262
A38	.3870	.4193	.0652	.2754	.2068	.4339
A39	.8035**	.1653	.1422	.2284	.3131	.5471*
A41	.3011	.1325	.1159	-.0502	-.3966	-.0836
A42	.3227	-.0430	-.1127	.1655	-.0645	-.0028
A43	.2633	.1425	.1886	-.1970	.1067	.1884
A44	.3276	-.0137	.1701	-.0326	.2551	-.1839
A45	.1589	.4413	.1613	-.1617	.1527	-.1705
A46	.0595	.1859	-.0712	-.0562	.2553	-.1847

N of cases: 23 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A37	A38	A39	A41	A42	A43
A1	.5555*	.3182	.4739	-.2124	-.1020	.2331
A21	.1384	.3289	.0101	-.3340	-.1236	.2910
A22	.3818	.4897	.0999	-.3776	-.0701	.3905
A23	.4535	.5932*	.4682	-.2303	.1495	-.0169
A24	.3614	.1322	-.2411	-.2719	-.2729	.1229
A25	.2166	.0897	.1930	-.3674	.0094	.3865
A26	.4697	.3313	.1088	-.2652	-.2110	.2089
A27	.6718**	.5171	.1644	-.0547	-.1989	.0169
A28	.4010	.4739	.1852	-.0205	-.2038	.1243
A29	.5511*	.1784	.1059	-.2239	-.5713*	.2564
A210	.2426	.4917	.2626	.2740	.3500	-.3098
A211	.1820	-.0562	-.0886	-.3610	-.2664	.5125
A31	.4325	.3870	.8035**	.3011	.3227	.2633
A32	.4228	.4193	.1653	.1325	-.0430	.1425
A33	.3603	.0652	.1422	.1159	-.1127	.1886
A34	.2802	.2754	.2284	-.0502	.1655	-.1970
A35	.4254	.2068	.3131	-.3966	-.0645	.1067
A36	.3262	.4339	.5471*	-.0836	-.0028	.1884
A37	1.0000	.5385*	.4264	-.1151	-.3498	.0972
A38	.5385*	1.0000	.4203	.2475	.0955	-.0735
A39	.4264	.4203	1.0000	.3234	.3805	.1340
A41	-.1151	.2475	.3234	1.0000	.5302*	-.3544
A42	-.3498	.0955	.3805	.5302*	1.0000	-.3197
A43	.0972	-.0735	.1340	-.3544	-.3197	1.0000
A44	.0740	-.2237	.3818	.1663	.2332	.0040
A45	.0886	-.0377	.0733	.1691	.2242	.1682
A46	.2240	.1436	.0721	.1402	.1012	-.1575

N of cases: 23 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A44	A45	A46
A1	.0744	.1494	.1649
A21	-.2122	.0528	.0954
A22	-.3268	.0514	.0659
A23	.0123	.0495	.1985
A24	-.2959	.1009	.0506
A25	-.0068	-.0481	-.1292
A26	-.2545	.2913	.1436
A27	-.0753	.3465	.3800
A28	-.2616	.0000	.1090
A29	.0016	.0923	.1056
A210	.1297	.0000	.1984
A211	.0049	.2316	.0613
A31	.3276	.1589	.0595
A32	-.0137	.4413	.1859
A33	.1701	.1613	-.0712
A34	-.0326	-.1617	-.0562
A35	.2551	.1527	.2553
A36	-.1839	-.1705	-.1847
A37	.0740	.0886	.2240
A38	-.2237	-.0377	.1436
A39	.3818	.0733	.0721
A41	.1663	.1691	.1402
A42	.2332	.2242	.1012
A43	.0040	.1682	-.1575
A44	1.0000	.2862	.4167
A45	.2862	1.0000	.6922**
A46	.4167	.6922**	1.0000

N of cases: 23 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A5	A61
A1	-.4981	.0514
A21	-.2337	-.5047
A22	-.2418	-.2424
A23	-.2970	-.0987
A24	-.2383	-.2051
A25	-.1731	-.1953
A26	-.3944	-.3403
A27	-.4703	-.0418
A28	-.0780	.0494
A29	-.1516	-.2059
A210	-.3963	.1046
A211	-.0509	-.3007
A31	-.4393	.0648
A32	-.2532	-.1087
A33	-.3180	-.0847
A34	-.2786	.1117
A35	-.3980	.1734
A36	-.2364	.2434
A37	-.4484	-.0527
A38	-.5434*	-.2203
A39	-.4352	.0750
A41	-.3979	-.1009
A42	-.1424	.2831
A43	.2087	-.2031
A44	.1530	.3262
A45	.1001	.2267
A46	.1901	.2891

N of cases: 22 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A7	A81	A82	A83	A84	A85
A1	-.1446	.1155	.0000	.4385	.2710	.4628
A21	-.3843	-.4444	-.5738*	.1673	.1099	.2632
A22	-.2198	-.2475	-.3979	.2480	.1862	.2327
A23	-.2752	-.0557	.0000	-.0212	-.1250	.4581
A24	.1889	.0404	-.1434	.4673	-.0576	.1062
A25	-.0260	.1390	-.3184	.2279	.0488	.4038
A26	-.3140	-.4084	-.3903	.0090	-.1302	.0933
A27	.1302	-.3293	-.1006	.2083	.0128	.1603
A28	.3630	.0231	.1643	-.0572	-.2676	-.0317
A29	-.0442	.0229	.1949	.3004	-.1540	.0732
A210	.1426	-.3026	-.0826	-.3257	.0543	.1756
A211	-.1346	-.1643	-.3153	.5250	.0989	.2660
A31	-.2784	.1545	.2270	.3074	.7425**	.3727
A32	.2486	-.3262	-.1684	.1863	-.0154	-.1220
A33	.3798	.2817	.2182	.3657	.2255	.2927
A34	.2018	.0432	.0766	.3142	-.0056	.0641
A35	-.1857	-.2879	-.0670	.4340	.3643	.6753*
A36	-.0109	-.0169	.0802	-.1839	.1960	-.0026
A37	-.0767	-.2010	.1748	.1148	.1296	.1444
A38	-.1690	-.2620	-.0517	-.0998	-.0603	-.0732
A39	-.2628	.0655	.2584	.0249	.5429	.4259
A41	.2760	.2242	.2895	-.3221	.1865	-.2454
A42	.0348	.2082	.0000	-.2070	.3075	.3137
A43	-.2598	-.0112	-.2384	.3579	.3710	.2455
A44	-.0871	-.0579	.2740	.3857	.3098	.4498
A45	.0212	-.2408	-.0777	.2938	.0170	.2552
A46	-.0318	-.4437	-.0700	.1971	-.1277	.2028
N of cases:	20	2-tailed Signif: * - .01 ** - .001				

Correlations:	A86	A87	A88	A89	A810	A811
A1	.1388	.2841	.2944	.3146	.1585	.4825
A21	.0295	-.1635	-.1231	-.1881	-.1151	.3127
A22	-.0136	.0693	-.1770	-.2742	-.2458	.2891
A23	-.1083	-.2253	-.2010	.0620	.0805	-.0760
A24	.1474	.1976	-.0137	-.1977	-.3234	.1471
A25	.1440	.2299	-.2064	-.2547	-.1971	.2613
A26	.0458	-.0900	-.0744	-.1200	-.3750	.1215
A27	.0517	.1959	.2014	.1809	-.1287	.2837
A28	-.2476	-.1144	-.4385	-.1362	-.2636	-.3369
A29	-.3071	-.0617	-.3097	.1638	-.0869	-.2082
A210	.1019	.1099	-.0158	.0500	.0063	.1695
A211	.1685	.2636	-.1323	-.1208	-.2000	.3720
A31	.1089	.4816	.1732	.3282	.2631	.3687
A32	.0866	.1600	.1606	.2123	-.1770	.1080
A33	.2243	.5182	.2774	.4034	.0973	.1865
A34	-.1575	.3566	-.0876	-.3142	-.2868	.0589
A35	.3169	.1082	.2812	.2906	.3355	.7133**
A36	-.1154	-.0305	-.1377	.0189	-.0215	-.1131
A37	-.1557	.0996	.1444	.3153	.0868	.0896
A38	-.2550	.0196	-.1084	-.0208	-.2922	-.2253
A39	-.0850	.3142	.2365	.3613	.3001	.2385
A41	.1388	.3575	.3496	.2368	-.0479	-.1732
A42	.5177	.3224	.2297	-.0847	.0962	.2667
A43	.0000	.2566	-.1667	.0748	-.0243	.3158
A44	.1464	.2082	.0522	.4329	.5967*	.5269
A45	.4792	-.0148	.0445	.2769	.0416	.4185
A46	.0864	-.3325	-.2003	.0235	.1338	.3142
N of cases:	20	2-tailed Signif: * - .01 ** - .001				

Correlations:	A812	A813	A91	A92	A93	A94
A1	.4498	.5875*	.0360	.3049	-.1465	-.0896
A21	.4410	.0550	-.3748	-.2590	-.5781*	-.3996
A22	.2433	.0649	-.5410	-.2395	-.3089	-.2093
A23	.1176	.0337	-.0422	-.2082	-.4000	-.2936
A24	.1992	-.0550	-.2371	.2590	-.0225	.1865
A25	.0063	.0515	-.4381	-.1150	-.4566	-.1537
A26	.3097	.0570	-.3687	.0252	-.3269	-.0828
A27	.2843	.1563	.1529	.3103	.0026	.0840
A28	-.0217	.0793	.0175	-.0165	.1089	.1830
A29	-.1611	-.0968	.0866	.0977	.0170	.2051
A210	.1475	.1478	.0793	-.0124	.0606	-.0921
A211	.2690	-.1155	-.2926	.1329	-.2344	.1523
A31	.1426	.2932	-.0847	-.0911	.2654	.0422
A32	.1253	-.0538	.1123	.0634	.0220	-.0469
A33	-.1804	.0465	.2909	.2736	.2856	.2026
A34	.1368	.0718	-.0082	.0461	.1363	.1992
A35	.7246**	.4309	.1394	.2219	-.1859	-.0124
A36	.1352	.3176	-.0984	-.1086	.0882	-.0447
A37	.1213	.0967	.0963	.0701	.0701	.0325
A38	.0410	-.1056	.0772	-.2022	.0649	-.2303
A39	.1435	.4665	.1874	-.1633	.1190	-.0768
A41	-.1627	.1109	.4271	.1307	.6010*	.1254
A42	.1846	.2005	-.1927	-.0659	.0630	-.0203
A43	-.0946	.0406	-.3898	-.2511	-.1497	-.0590
A44	.1902	.0583	.3653	.0825	.0143	.1730
A45	.3545	.0463	-.0580	.4443	-.0081	.3752
A46	.4166	-.0894	.1867	.3687	-.1832	.2860

N of cases: 20 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A10	A11	A12	A131	A132
A1	.1001	.1483	-.0084	-.2208	-.1653
A21	.2874	.2132	-.1673	-.1231	-.1543
A22	.1011	.2533	-.0058	-.1518	-.2182
A23	-.0379	.0792	.2237	-.1668	-.2539
A24	.1489	.4846	.0570	-.1512	-.1161
A25	.0814	.1077	.3043	-.0980	-.1106
A26	.3640	.3945	-.1412	.0156	-.0092
A27	.0863	.2367	-.2525	-.2964	-.3169
A28	-.2205	.4284	.2316	-.0296	-.1055
A29	.1690	.1271	.0470	.2554	.1675
A210	-.3249	-.0942	-.4193	-.4777	-.5365*
A211	.2760	.1780	.0210	-.1619	-.1558
A31	-.4082	.1018	.2875	-.4475	-.4664
A32	-.0618	.4804	.1809	-.3420	-.3906
A33	-.2865	.0310	.1155	-.3781	-.3663
A34	-.3741	.2554	.0488	-.4284	-.4173
A35	.0153	-.1043	-.1093	-.3728	-.3266
A36	-.3278	.1565	.3535	-.1750	-.1987
A37	.0787	.2525	.0451	-.1364	-.2000
A38	-.2595	.2099	-.0341	-.3136	-.4369
A39	-.4598	-.0117	.2528	-.4454	-.4623
A41	-.4406	.1805	-.0765	-.3261	-.2918
A42	-.4351	-.0215	.1141	-.5063	-.4490
A43	.1287	-.1041	.2599	.0840	.0074
A44	-.0682	-.4059	.0231	-.1787	-.2135
A45	.2515	.2946	.1300	-.0957	-.1018
A46	.3721	.1951	.0470	-.0096	-.0674

N of cases: 23 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations: A5 A61

A5	1.0000	.1921
A61	.1921	1.0000

N of cases: 64 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations: A7 A81 A82 A83 A84 A85

A5	.0294	-.0674	-.0169	-.1149	-.2436	-.3592
A61	.4805*	.1472	.4124*	.0630	.0698	.0870

Correlations: A86 A87 A88 A89 A810 A811

A5	-.2238	-.3645	-.2208	-.2055	-.2081	-.2882
A61	.2994	.2005	.0626	.0093	-.0740	.1500

Correlations: A812 A813 A91 A92 A93 A94

A5	-.2784	-.3414	.0400	-.1926	-.1793	-.0433
A61	.2408	.1610	.0970	.4178*	.2821	.4498*

N of cases: 43 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations: A10 A11 A12 A131 A132

A5	-.0593	.0737	-.2391	.1926	.1166
A61	-.0288	-.1131	.0714	-.0650	.1446

N of cases: 64 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations: A7 A81 A82 A83 A84 A85

A7	1.0000	.1878	.4299*	-.0596	.0808	-.0102
A81	.1878	1.0000	.4834**	.1870	.2343	.1619
A82	.4299*	.4834**	1.0000	.2490	.4315*	.1910
A83	-.0596	.1870	.2490	1.0000	.3186	.4997**
A84	.0808	.2343	.4315*	.3186	1.0000	.3950*
A85	-.0102	.1619	.1910	.4997**	.3950*	1.0000
A86	.3277	.1112	.1049	.1787	.3643	.4313*
A87	.0432	.2678	.3303	.3752	.4000*	.2190
A88	.2493	.0803	.2178	.0363	.4322*	.2087
A89	.0185	.2060	.4290*	.2701	.4329*	.3148
A810	.0811	.1494	.3554	.3540	.4190*	.4956**
A811	-.0527	-.1586	-.1901	.2072	.3595	.4848**
A812	-.0467	-.0713	-.0649	.0893	.1968	.3077
A813	.2234	.4258*	.3830*	.2756	.5422**	.3884*
A91	.1653	.1415	.2470	.1055	.3038	.0281
A92	.3081	.1212	.1753	.1246	.1211	.2119
A93	.2840	.4241*	.5641**	.1817	.5076**	.1124
A94	.3101	.0916	.2205	.2704	.2254	.2836

Correlations:	A86	A87	A88	A89	A810	A811
A7	.3277	.0432	.2493	.0185	.0811	-.0527
A81	.1112	.2678	.0803	.2060	.1494	-.1586
A82	.1049	.3303	.2178	.4290*	.3554	-.1901
A83	.1787	.3752	.0363	.2701	.3540	.2072
A84	.3643	.4000*	.4322*	.4329*	.4190*	.3595
A85	.4313*	.2190	.2087	.3148	.4956**	.4848**
A86	1.0000	.2114	.4979**	.3234	.2084	.4343*
A87	.2114	1.0000	.1776	.1885	.1189	.3729
A88	.4979**	.1776	1.0000	.5337**	.4499*	.1948
A89	.3234	.1885	.5337**	1.0000	.5645**	.1567
A810	.2084	.1189	.4499*	.5645**	1.0000	.1808
A811	.4343*	.3729	.1948	.1567	.1808	1.0000
A812	.3856*	.1289	.4031*	.2985	.1791	.5450**
A813	.2597	.3142	.4429*	.5451**	.4561*	.3441
A91	.0872	.1093	.1062	.2326	.0517	.1176
A92	.4581*	.0863	.3466	.3338	-.0324	.1584
A93	.2716	.3039	.2061	.2905	.0708	-.0104
A94	.3643	.1474	-.0142	.1270	-.0503	.2254

Correlations:	A812	A813	A91	A92	A93	A94
A7	-.0467	.2234	.1653	.3081	.2840	.3101
A81	-.0713	.4258*	.1415	.1212	.4241*	.0916
A82	-.0649	.3830*	.2470	.1753	.5641**	.2205
A83	.0893	.2756	.1055	.1246	.1817	.2704
A84	.1968	.5422**	.3038	.1211	.5076**	.2254
A85	.3077	.3884*	.0281	.2119	.1124	.2836
A86	.3856*	.2597	.0872	.4581*	.2716	.3643
A87	.1289	.3142	.1093	.0863	.3039	.1474
A88	.4031*	.4429*	.1062	.3466	.2061	-.0142
A89	.2985	.5451**	.2326	.3338	.2905	.1270
A810	.1791	.4561*	.0517	-.0324	.0708	-.0503
A811	.5450**	.3441	.1176	.1584	-.0104	.2254
A812	1.0000	.4882**	.0440	.3391	.0985	.2301
A813	.4882**	1.0000	.2467	.2182	.3704	.2417
A91	.0440	.2467	1.0000	.0779	.4844**	.2601
A92	.3391	.2182	.0779	1.0000	.3610	.4774**
A93	.0985	.3704	.4844**	.3610	1.0000	.5798**
A94	.2301	.2417	.2601	.4774**	.5798**	1.0000

Correlations:	A10	A11	A12	A131	A132
A7	-.0723	-.0611	.1728	-.2664	-.1924
A81	-.2275	-.0123	.2020	.0640	.1417
A82	-.3818	-.0659	.2142	-.2593	-.1730
A83	-.0255	.0046	-.0017	.0502	-.0285
A84	-.2380	.0111	.1988	-.3680	-.3322
A85	-.0451	-.1694	.0233	-.1547	-.0899
A86	.0748	.1060	.1676	-.2681	-.2752
A87	-.2319	.0060	.0761	-.5289**	-.3711
A88	.0264	.0775	-.0282	-.2084	-.2401
A89	-.1758	.0092	-.1511	-.1351	-.0905
A810	-.0533	-.1733	-.0793	-.0832	-.1621
A811	.1733	-.1791	.0281	-.3167	-.1696
A812	.1689	.1505	.0423	-.2669	-.1287
A813	-.1940	.0466	.0416	-.3147	-.1917
A91	-.1085	-.0951	.0631	-.1829	-.3411
A92	.0200	.0478	-.0032	-.0530	.1747
A93	-.4552*	-.1119	.0777	-.2094	-.2150
A94	-.0482	-.2064	.1128	-.0795	-.0364

N of cases: 44 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	A10	A11	A12	A131	A132
A10	1.0000	.0774	.1503	.3800*	.2752
A11	.0774	1.0000	.1030	-.0989	-.0725
A12	.1503	.1030	1.0000	-.0378	-.0541
A131	.3800*	-.0989	-.0378	1.0000	.8232**
A132	.2752	-.0725	-.0541	.8232**	1.0000
N of cases:	66	2-tailed Signif: * - .01 ** - .001			

FRECUENCIAS /VARIABLES A477 A488 A499 A62 A955 A966 A977.

A477 Deben ofrecer los programas a los directivos del futuro:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		44	65.7	65.7	65.7
	APR	1	1.5	1.5	67.2
	ART	1	1.5	1.5	68.7
	CAL	1	1.5	1.5	70.1
	COMU	2	3.0	3.0	73.1
	CONT	1	1.5	1.5	74.6
	CT	1	1.5	1.5	76.1
	CU	1	1.5	1.5	77.6
	DESR	1	1.5	1.5	79.1
	FOH	2	3.0	3.0	82.1
	GLO	2	3.0	3.0	85.1
	HUM	1	1.5	1.5	86.6
	INIC	2	3.0	3.0	89.6
	NEG	1	1.5	1.5	91.0
	PENS	1	1.5	1.5	92.5
	REA	1	1.5	1.5	94.0
	RH	3	4.5	4.5	98.5
	SIN	1	1.5	1.5	100.0
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	67	Missing cases	0		

A488 Deben ofrecer los programas a los directivos del futuro:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		52	77.6	77.6	77.6
	AUT	1	1.5	1.5	79.1
	COM	2	3.0	3.0	82.1
	DECI	1	1.5	1.5	83.6
	ENT	1	1.5	1.5	85.1
	EST	1	1.5	1.5	86.6
	GLO	1	1.5	1.5	88.1
	MAND	1	1.5	1.5	89.6
	OBJE	1	1.5	1.5	91.0
	OR	2	3.0	3.0	94.0
	PLAN	2	3.0	3.0	97.0
	TEM	1	1.5	1.5	98.5
	VERS	1	1.5	1.5	100.0
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	67	Missing cases	0		

A499 Deben ofrecer los programas a los directivos del futuro:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		57	85.1	85.1	85.1
	AUTO	1	1.5	1.5	86.6
	EMPR	2	3.0	3.0	89.6
	EQUI	2	3.0	3.0	92.5
	ETI	2	3.0	3.0	95.5
	GES	1	1.5	1.5	97.0
	PRES	1	1.5	1.5	98.5
	TIEM	1	1.5	1.5	100.0
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	67	Missing cases	0		

A62 Si se valora, ¿qué es lo que adquieren para optar a un nivel superior?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		34	50.7	50.7	50.7
	ACT	2	3.0	3.0	53.7
	CAPD	3	4.5	4.5	58.2
	COMP	6	9.0	9.0	67.2
	CON	1	1.5	1.5	68.7
	DECI	2	3.0	3.0	71.6
	ESTR	4	6.0	6.0	77.6
	GEST	4	6.0	6.0	83.6
	GLOB	2	3.0	3.0	86.6
	PER	1	1.5	1.5	88.1
	PEST	1	1.5	1.5	89.6
	SIN	1	1.5	1.5	91.0
	VIS	6	9.0	9.0	100.0
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	67	Missing cases	0		

A955 MBA: imprescindible. Para su contratación son determinantes las siguientes destrezas.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		56	83.6	83.6	83.6
	COMP	1	1.5	1.5	85.1
	IDI	2	3.0	3.0	88.1
	MOT	1	1.5	1.5	89.6
	PER	3	4.5	4.5	94.0
	PERO	2	3.0	3.0	97.0
	RES	1	1.5	1.5	98.5
	SEN	1	1.5	1.5	100.0
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	67	Missing cases	0		

A966 MBA: imprescindible. Para su contratación son determinantes las siguientes destrezas.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		57	85.1	85.1	85.1
	COM	1	1.5	1.5	86.6
	DISP	1	1.5	1.5	88.1
	EFI	1	1.5	1.5	89.6
	ET	1	1.5	1.5	91.0
	NEG	3	4.5	4.5	95.5
	PLAN	2	3.0	3.0	98.5
	SEL	1	1.5	1.5	100.0
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	67	Missing cases	0		

A977 MBA: imprescindible. Para su contratación son determinantes las siguientes destrezas.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		63	94.0	94.0	94.0
	ADAP	1	1.5	1.5	95.5
	DELE	1	1.5	1.5	97.0
	ESTR	1	1.5	1.5	98.5
	PROM	1	1.5	1.5	100.0
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	67	Missing cases	0		

PORCENTA: Porcentaje de personas con MASTER.

A10 Número de empleados en la empresa by PORCENTA

		PORCENTAJE (% de directivos en su empresa con M.B.A.)			
A10 (Tamaño empresa)	Row Pct	El 25% o menos	Entre el 25% y el 50%	Entre el 50% y el 75%	Más del 75%
					Row Total
Menos de 500	1	83.3	5.6	5.6	5.6
					18 27.3
Entre 500 y 1000	2	100.0			
					2 3.0
Entre 1000 y 150	3	100.0			
					1 1.5
Entre 1500 y 200	4	93.3	6.7		
					15 22.7
Más de 2000	5	86.7	13.3		
					30 45.5
Column Total		58 87.9	6 9.1	1 1.5	1 1.5
					66 100.0

Number of Missing Observations: 1

*** A11 Cargo que ocupa en la empresa by PORCENTA**

		PORCENTA			
A11	Row Pct	El 25% o menos	Entre el 25% y el 50%	Entre el 50% y el 75%	Más del 75%
					Row Total
Técnico	1	85.4	12.5	2.1	
					48 72.7
M. intermedio	2	100.0			
					12 18.2
Directivo	3	83.3			16.7
					6 9.1
Column Total		58 87.9	6 9.1	1 1.5	1 1.5
					66 100.0

Number of Missing Observations: 1

A12 Tipo de empresa by PORCENTA

	Row Pct	PORCENTA				Row Total
		El 25% o menos	Entre el 25% y el 50%	Entre el 50% y el 75%	Más del 75%	
A12						
Pública	1	75.0		12.5	12.5	8 12.1
Privada	2	89.5	10.5			57 86.4
	3	100.0				1 1.5
Column Total		58 87.9	6 9.1	1 1.5	1 1.5	66 100.0

Number of Missing Observations: 1

FRECUENCIAS /VARIABLES A10 A11 A12 A131 A132.

A10 Número de empleados en la empresa

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Menos de 500	1	18	26.9	27.3	27.3
Entre 500 y 1000	2	2	3.0	3.0	30.3
Entre 1000 y 1500	3	1	1.5	1.5	31.8
Entre 1500 y 2000	4	15	22.4	22.7	54.5
Más de 2000	5	30	44.8	45.5	100.0
.	.	1	1.5	Missing	
Total		67	100.0	100.0	
Valid cases	66	Missing cases	1		

A11 Cargo que ocupa en la empresa

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Técnico	1	48	71.6	72.7	72.7
M. intermedio	2	12	17.9	18.2	90.9
Directivo	3	6	9.0	9.1	100.0
.	.	1	1.5	Missing	
Total		67	100.0	100.0	
Valid cases	66	Missing cases	1		

A12 Tipo de empresa

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Pública	1	8	11.9	12.1	12.1
Privada	2	57	85.1	86.4	98.5
.	3	1	1.5	1.5	100.0
.	.	1	1.5	Missing	
Total		67	100.0	100.0	
Valid cases	66	Missing cases	1		

A131 Antigüedad de la empresa en España

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Menos de 15 años	1	38	56.7	57.6	57.6
De 15 a 25 años	2	7	10.4	10.6	68.2
Más de 25 años	3	21	31.3	31.8	100.0
	.	1	1.5	Missing	
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	66	Missing cases	1		

A132 Antigüedad del grupo matriz

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Menos de 15 años	1	39	58.2	59.1	59.1
De 15 a 25 años	2	8	11.9	12.1	71.2
Más de 25 años	3	19	28.4	28.8	100.0
	.	1	1.5	Missing	
	Total	67	100.0	100.0	
Valid cases	66	Missing cases	1		

3. ANALISIS ESTADISTICO DE LAS OFERTAS DE EMPLEO PUBLICADAS EN LOS SUPLEMENTOS DOMINICALES DE DOS DE LOS DIARIOS ESPAÑOLES DE MAYOR TIRADA

TITULO	IDIOMA1	IDIOMA2	IDIOMA3	INFORMATIC	EXPERIENC	CONOCIM	SALARIO	EDAD	AREA	DIARIO1	DIARIO2	FECHA	TOTALANUN1	TOTALANUN2	N_CONTROL1	N_CONTROL2
ECONOMICAS	I			N	S	CONTROL-PRESUPUESTARIO	0	32	FINANZAS	PAIS		04/09/94	146	0	78	0
INGENIERIA				N	S	AUDITORIA	0	0	CONTROL GESTION	PAIS		04/09/94	146	0	99	0
SUPERIOR	I			S	S	CONTABILIDAD	0	0	FINANZAS	PAIS		04/09/94	146	0	107	0
ECONOMICAS	I	IT		N	S	MARKETING	0	0	DESARR- INSTITUC	PAIS	ABC	04/09/94	0	71	0	0
SUPERIOR	I			N	S	MARKETING	0	35	DIRECCION	PAIS		11/09/94	143	0	36	0
SUPERIOR	I			S	S	CONTABILIDAD	0	0	FINANZAS	PAIS		11/09/94	143	0	89	0
							0	0			ABC	11/09/94	143	0	130	0
SUPERIOR	I			N	S	MARKETING	0	0	CONSULTORIA	PAIS		11/09/94	0	96	0	0
INGENIERIA	I			S	S	TECNOLOGICOS	0	35	INFORMATICA	PAIS		18/09/94	120	0	28	0
SUPERIOR	I			N	S	GESTION	0	0	FORMACION	PAIS		18/09/94	120	0	47	0
							0	0			ABC	18/09/94	120	0	103	0
CIENCIAS	I			N	S	MARKETING	0	0	MARKETING	PAIS	ABC	18/09/94	0	98	0	0
SUPERIOR	I			N	S	RECURSOS HUMANOS	9000000	35	DTOR. RR.HH.	PAIS	ABC	25/09/94	117	101	8	21
ECONOMICAS	I	F		S	N	RECURSOS HUMANOS	0	25	PERSONAL	PAIS	ABC	25/09/94	117	101	61	0
SUPERIOR	I			N	S	GESTION EMPRESARIAL	0	0	CONSULTORIA	PAIS		25/09/94	117	0	72	40
ECONOMICAS	I			N	S	PLANES DE VENTAS	0	30	AREA MANAGER	PAIS		25/09/94	117	0	79	0
DERECHO	I	F		N	N	RECURSOS HUMANOS	0	27	PERSONAL	PAIS	ABC	25/09/94	117	101	80	88
ECONOMICAS	I	F		N	S	MARKETING	0	32	DIRECTOR MARKET	PAIS	ABC	25/09/94	0	101	102	38
SUPERIOR	I			S	N	ORGANIZACION	0	0	LOGISTICA	PAIS		25/09/94	0	101	0	0
SUPERIOR	F			N	S	VENTA PRODUCTOS	0	30	VENTAS	PAIS		02/10/94	121	0	17	0
SUPERIOR	I			N	S		0	37	VENTAS	PAIS		02/10/94	121	0	24	0
ECONOMICAS	I			N	S	DESTREZAS DE COMUNICACION	0	0	INV. MERCADOS	PAIS		02/10/94	121	0	56	0
ECONOMICAS	I	F		N	N	COMERCIALES	0	25	COMERCIAL	PAIS	ABC	02/10/94	0	103	87	17
SUPERIOR	I			S	N	ORGANIZACION INDUSTRIAL	0	0	LOGISTICA	PAIS	ABC	02/10/94	0	103	0	35
ECONOMICAS	I			S	S	TESORERIA	6500000	0	CONTROL GESTION	PAIS	ABC	02/10/94	0	103	0	51
EMPRESARIALES	I			N	S	ALIMENTARIOS	7000000	37	ALIMENTACION	PAIS		09/10/94	98	0	46	0
SUPERIOR	I			N	S	MARKETING	4500000	0	COMERCIAL	PAIS		09/10/94	98	0	47	0
SUPERIOR	I			N	S	BANCA	0	28	FINANZAS	PAIS		09/10/94	98	0	50	0
PSICOLOGIA	I			S	S	R.R.H.H.	0	0	R.R.H.H.	PAIS		09/10/94	98	0	67	0
SUPERIOR	I			N	S	SELECCION	0	0	R.R.H.H.	PAIS	ABC	09/10/94	0	79	0	21
EMPRESARIALES	I			N	S	GESTION PRESUPUESTARIA	0	0	CONTROL GESTION	PAIS	ABC	16/10/94	0	108	0	50
							0	0				16/10/94	85	0	0	0
SUPERIOR	I	F		N	S	INDUSTRIALES DE PRODUCCION	0	30	SECTOR PAPELERO	PAIS		23/10/94	101	0	16	0
SUPERIOR	I	AL		N	S	SERVICIO A CLIENTES	0	35	LOGISTICA	PAIS		23/10/94	101	0	53	0
SUPERIOR	I			N	S	PRODUCCION	0	28	DIRECC. GRAL.	PAIS		23/10/94	101	0	55	0
EMPRESARIALES	I			N	S	GESTION Y ADMINISTRACION	0	30	GEST. CENT. DOCEN	PAIS		23/10/94	101	0	61	0
SUPERIOR	I			N	S	MARKETING	0	32	MARKET. COMUNIC	PAIS		23/10/94	101	0	87	0
SUPERIOR	I	F		N	S	CALIDAD Y PRODUCCION	0	35	CONSULTORIA	PAIS	ABC	23/10/94	0	80	0	12
SUPERIOR	I			N	S	COMERCIALES	0	0	ORGANIZ. VENTAS	PAIS		30/10/94	98	0	24	0
							0	0			ABC	30/10/94	0	72	0	0
							0	0			ABC	06/11/94	0	88	0	0
ECONOMICAS	I	F		S	S	FINANCIEROS	6000000	0	CONTABILIDAD	PAIS		06/11/94	91	0	77	0
EMPRESARIALES	I			S	S	MARKETING	0	0	PRODUCT MANAG.	PAIS		13/11/94	121	0	20	0
SUPERIOR	I			N	S	IMPORT-EXPORT	0	27	FINANZAS	PAIS		13/11/94	121	0	48	0
ECONOMICAS	I			S	S	FINANCIEROS	0	35	FINANZAS	PAIS		13/11/94	121	0	93	0
SUPERIOR	I			S	S	MARKETING	0	30	CONTABILIDAD	PAIS		13/11/94	121	0	96	0
SUPERIOR	I			N	S	MEDIOAMBIENTALES	0	35	INGENIERIA	PAIS	ABC	13/11/94	0	84	0	15
							0	0				20/11/94	114	0	0	0
ECONOMICAS	I			S	S	VENTAS	0	32	GERENTE COMERC.	PAIS	ABC	20/11/94	0	91	0	2
SUPERIOR	I			N	S	RELACIONES PUBLICAS	0	35	DTOR. COMUNIC.	PAIS	ABC	20/11/94	0	91	0	85
							0	0				27/11/94	120	0	0	0
ECONOMICAS	I			S	S	RESTAURACION/ALIMENTACION	5000000	31	RESTAURACION	PAIS	ABC	27/11/94	0	113	0	12
							0	0				04/12/94	80	0	0	0
							0	0			ABC	04/12/94	0	69	0	0
							0	0				11/12/94	58	0	0	0
							0	0			ABC	11/12/94	0	44	0	0
SUPERIOR	I			N	S	CONTABILIDAD	0	40	FINANZAS	PAIS		18/12/94	95	0	21	0
EMPRESARIALES	I	IT		N	S	CONTROL DE GESTION	0	0	CONTROL GESTION	PAIS		18/12/94	95	0	23	0
SUPERIOR	I		AL	N	S	FINANCIEROS	0	30	BANCA	PAIS	ABC	18/12/94	0	69	0	4
ECONOMICAS	I	F		S	S	NORMATIVA LEGAL-FISCAL	0	0	CONTROLLING	PAIS	ABC	18/12/94	0	69	0	9
DERECHO	I			S	S	ECONOMICO-FINANCIEROS	0	0	ASESORIA LEGAL	PAIS	ABC	18/12/94	0	69	0	10
ECONOMICAS	I			S	S	CONTROLLING	9000000	35	ADMVO. FINANC.	PAIS	ABC	18/12/94	0	69	0	61
							0	0				24/12/94	19	0	0	0
							0	0				31/12/94	17	0	0	0
							0	0				08/01/95	127	0	0	0
EMPRESARIALES	I	F		S	S	INDUSTRIALES-MARKETING-FINANZ	0	0	CONSULTORIA	PAIS	ABC	08/01/95	0	98	0	74
SUPERIOR	I			S	S	MARKETING	0	33	MERCADOS FINAN	PAIS		15/01/95	192	0	67	0
SUPERIOR	I	F		N	S	ALIMENTACION	0	35	PRODUCTOS	PAIS		15/01/95	192	0	71	0

TITULO	IDIOMA1	IDIOMA2	IDIOMA3	INFORMATICA	EXPERIENCIA	CONOCIM	SALARIO	EDAD	AREA	DIARIO1	DIARIO2	FECHA	TOTALANUN1	TOTALANUN2	N_CONTROL1	N_CONTROL2
SUPERIOR	I	F		N	S	FABRICACION TEXTIL	0	30	PRODUCCION	PAIS		15/01/95	192	0	72	0
SUPERIOR	I			N	S	GESTION	0	29	INVERSIONES	PAIS		15/01/95	192	0	120	0
SUPERIOR	I	F		S	S	FINANZAS-MACROECONOMIA	0	0	CONTROL GESTION	PAIS	ABC	15/01/95	0	123	0	90
ECONOMICAS	I	F		N	S	OPERACIONES FINANCIERAS	0	0	ANALISIS INVERS	PAIS	ABC	15/01/95	0	123	0	93
SUPERIOR	I	F		N	S	DIRECCION COMERCIAL	0	0	GERENCIA	PAIS		22/01/95	121	0	69	0
							0	0			ABC	22/01/95	0	105	0	0
SUPERIOR	I			N		AREAS COMERCIALES	0	0	CONSULTORIA	PAIS		29/01/95	157	0	48	0
ECONOMICAS	I			N	S	INGENIEROS	0	40	FINANZAS	PAIS		29/01/95	157	0	70	0
INGENIERIA	F	I		N	S	INGENIERIA SUPERIOR INDUSTRIAL	0	0	INGENIERIA	PAIS		29/01/95	157	0	124	0
							0	0			ABC	29/01/95	0	112	0	0
SUPERIOR	I			N	S	AUTOMOVIL	0	0	QUIMICAS	PAIS		05/02/95	131	0	40	0
INGENIERO-ECONOMISTA	I	F	AL	N	S	AUTOMOCION	0	35	AUTOMOVILES	PAIS	ABC	05/02/95	131	131	65	12
SUPERIOR	I	AL		N	S	MERCADOS INTERNACIONALES	0	40	TURISMO	PAIS		05/02/95	131	0	67	0
MARKETING-EMPRESARIALES	I			N	S	MARKETING, SECTOR DISCOGRAFICO	0	30	SERVICIOS	PAIS		12/02/95	120	0	71	0
EMPRESARIALES-DERECHO	I			N	S	SECTOR FINANCIERO-ASEGURADOR	0	28	BANCA Y SEGUROS	PAIS		12/02/95	120	0	105	0
ECONOMICAS	I			N	S	FINANCIEROS	0	36	CONTROLLING	PAIS	ABC	12/02/95	0	96	0	29
INGENIERIA	I	IT		N	S	CALIDAD TOTAL	0	32	CONSULTORIA	PAIS		19/02/95	124	0	36	0
SUPERIOR				N	S	PYMES, EMPRESAS INDUSTRIALES	0	38	CONSTRUCCION	PAIS	ABC	19/02/95	0	123	0	99
							0	0				26/02/95	127	0	0	0
							0	0			ABC	26/02/95	0	128	0	0
							0	0			PAIS	05/03/95	111	0	0	0
							0	0			ABC	05/03/95	0	132	0	0
EMPRESARIALES				S	S	INFORMATICOS	0	0	REDES Y SISTEM.	PAIS		12/03/95	104	0	8	0
SUPERIOR	I			N	S	AREAS COMERCIALES	0	0	GERENCIA COMER.	PAIS	ABC	12/03/95	104	126	36	17
SUPERIOR	I	F		N	S	MARKETING	0	32	MARKETING	PAIS	ABC	12/03/95	0	126	0	75
SUPERIOR	I			S	S	MARKETING	0	0	MARKETING	PAIS	ABC	12/03/95	0	126	0	113
SUPERIOR	I			N	S	FORMACION Y SELECCION	0	0	RECURSOS HUMAN.	PAIS		19/03/95	111	0	49	0
ECONOMICAS	I			N	S	COMERCIAL Y MARKETING	0	0	ADMINISTRACION	PAIS		19/03/95	111	0	66	0
SUPERIOR	I	F		N	S	DISTRIBUCION	0	0	FABRICA, TEXTIL	PAIS	ABC	19/03/95	0	117	0	20
SUPERIOR	I			N	S	ALIMENTACION-DROGUERIA	0	30	PRODUCCION	PAIS	ABC	19/03/95	0	117	0	21
SUPERIOR	I			N	S	MARKETING	0	0	CONTROLLING	PAIS		26/03/95	124	0	59	0
SUPERIOR				S	S	CONSULTORIA EN RECURSOS HUMANO	0	0	RECURSOS HUMAN	PAIS	ABC	26/03/95	0	90	0	12
DERECHO				S	S	CONTRATOS MERCANTILES	0	0	ASUNTOS LEGALES	PAIS	ABC	26/03/95	0	90	0	75
SUPERIOR	I			N	S	INGENIERIA DE SISTEMAS	0	0	CONSULTORIA	PAIS		02/04/95	101	0	51	0
							0	0			ABC	02/04/95	0	102	0	0
CIENCIAS	I			N	S	SECTOR AUTOMOCION	9000000	35	MARKETING MANA.	PAIS		09/04/95	63	0	21	0
INGENIERO SUPERIOR	I			N	S	PRODUCTOS INDUSTRIALES	0	33	GERENCIA	PAIS		09/04/95	63	0	32	0
SUPERIOR	I			N	S	AUTOMOVIL	0	35	DIRECC.FLOTA	PAIS		09/04/95	63	0	61	0
ECONOMICAS	I			N	S	SOFTWARE FINANCIERO	0	0	COMERCIAL	PAIS	ABC	09/04/95	0	84	0	55
							0	0				16/04/95	13	0	0	0
							0	0			ABC	16/04/95	0	36	0	0
ECONOMICAS				N	S	BANCARIOS	5500000	0	BANCARIA	PAIS		23/04/95	170	0	56	0
SUPERIOR	I			S	S	BANCARIOS	0	0	CONSULTORIA	PAIS		23/04/95	170	0	100	0
SUPERIOR				S	S	INGENIERIA DE SISTEMAS	0	0	CONSULTORIA	PAIS		23/04/95	170	0	101	0
SUPERIOR	I			N	S	COMERCIALES	0	0	COMERCIAL	PAIS		23/04/95	170	0	105	0
SUPERIOR	I			S	N	FINANZAS	0	0	FINANZAS	PAIS	ABC	23/04/95	0	183	0	4
SUPERIOR	I			N	S	MARKETING	0	30	ALIMENTACION	PAIS	ABC	23/04/95	0	183	0	34
							0	0				30/04/95	72	0	0	0
							0	0			ABC	30/04/95	0	76	0	0
							0	0				/ /	0	0	0	0

Registro	TITULO	CONOCIM	AREA
1	ECONOMICAS	CONTROL-PRESUPUESTARIO	FINANZAS
2	INGENIERIA	AUDITORIA	CONTROL GESTION
3	SUPERIOR	CONTABILIDAD	FINANZAS
4			
5	ECONOMICAS	MARKETING	DESARR-INSTITUC
6	SUPERIOR	MARKETING	DIRECCION
7	SUPERIOR	CONTABILIDAD	FINANZAS
8			
9	SUPERIOR	MARKETING	CONSULTORIA
10	INGENIERIA	TECNOLOGICOS	INFORMATICA
11	SUPERIOR	GESTION	FORMACION
12			
13	CIENCIAS	MARKETING	MARKETING
14	SUPERIOR	RECURSOS HUMANOS	DTOR. RR.HH.
15	ECONOMICAS	RECURSOS HUMANOS	PERSONAL
16	SUPERIOR	GESTION EMPRESARIAL	CONSULTORIA
17	ECONOMICAS	PLANES DE VENTAS	AREA MANAGER
18	DERECHO	RECURSOS HUMANOS	PERSONAL
19	ECONOMICAS	MARKETING	DIRECTOR MARKET
20	SUPERIOR	ORGANIZACION	LOGISTICA
21	SUPERIOR	VENTA PRODUCTOS	VENTAS
22	SUPERIOR		VENTAS
23	ECONOMICAS	DESTREZAS DE COMUNIC.	INV. MERCADOS
24	ECONOMICAS	COMERCIALES	COMERCIAL
25	SUPERIOR	ORGANIZACION INDUSTRIAL	LOGISTICA
26	ECONOMICAS	TESORERIA	CONTROL DE GESTION
27	EMPRESARIALES	ALIMENTARIOS	ALIMENTACION
28	SUPERIOR	MARKETING	COMERCIAL
29	SUPERIOR	BANCA	FINANZAS
30	PSICOLOGIA	R.R.H.H.	R.R.H.H.
31	SUPERIOR	SELECCION	R.R.H.H.
32	EMPRESARIALES	GESTION PRESUPUESTARIA	CONTROL GESTION
33			
34	SUPERIOR	INDUSTRIAL. DE PRODUCC.	SECTOR PAPELERO
35	SUPERIOR	SERVICIO A CLIENTES	LOGISTICA
36	SUPERIOR	PRODUCCION	DIRECC. GRAL.
37	EMPRESARIALES	GESTION Y ADMINISTRAC.	GEST.CENT.DOCEN
38	SUPERIOR	MARKETING	MARKET.COMUNIC
39	SUPERIOR	CALIDAD Y PRODUCCION	CONSULTORIA
40	SUPERIOR	COMERCIALES	ORGANIZ. VENTAS
41			
42			
43	ECONOMICAS	FINANCIEROS	CONTABILIDAD
44	EMPRESARIALES	MARKETING	PRODUCT MANAG.
45	SUPERIOR	IMPORT-EXPORT	FINANZAS
46	ECONOMICAS	FINANCIEROS	FINANZAS
47	SUPERIOR	MARKETING	CONTABILIDAD
48	SUPERIOR	MEDIOAMBIENTALES	INGENIERIA
49			
50	ECONOMICAS	VENTAS	GERENTE COMERC.
51	SUPERIOR	RELACIONES PUBLICAS	DTOR. COMUNIC.
52			
53	ECONOMICAS	RESTAURAC./ALIMENTACION	RESTAURACION
54			
55			
56			
57			
58	SUPERIOR	CONTABILIDAD	FINANZAS
59	EMPRESARIALES	CONTROL DE GESTION	CONTROL DE GESTION
60	SUPERIOR	FINANCIEROS	BANCA
61	ECONOMICAS	NORMATIVA LEGAL-FISCAL	CONTROLLING
62	DERECHO	ECONOMICO-FINANCIEROS	ASESORIA LEGAL
63	ECONOMICAS	CONTROLLING	ADMVO.FINANC.
64			

Registro	TITULO	CONOCIM	AREA
65			
66			
67	EMPRESARIALES	INDUSTR. -MARK. -FINANZ	CONSULTORIA
68	SUPERIOR	MARKETING	MERCADOS FINAN
69	SUPERIOR	ALIMENTACION	PRODUCTOS
70	SUPERIOR	FABRICACION TEXTIL	PRODUCCION
71	SUPERIOR	GESTION	INVERSIONES
72	SUPERIOR	FINANZAS-MACROECONOMIA	CONTROL GESTION
73	ECONOMICAS	OPERACIONES FINANCIERAS	ANALISIS INVERS
74	SUPERIOR	DIRECCION COMERCIAL	GERENCIA
75			
76	SUPERIOR	AREAS COMERCIALES	CONSULTORIA
77	ECONOMICAS	FINANCIEROS	FINANZAS
78	INGENIERIA	INGENIER. SUP. INDUSTRIAL	INGENIERIA
79			
80	SUPERIOR	AUTOMOVIL	QUIMICAS
81	INGEN. -ECONOM.	AUTOMOCION	AUTOMOVILES
82	SUPERIOR	MERCADOS INTERNAC.	TURISMO
83	MARKT. -EMPRES.	MARKET. SECT.DISCOGRAF.	SERVICIOS
84	EMPR. -DERECHO	SECTOR FINANC. -ASEGUR.	BANCA Y SEGUROS
85	ECONOMICAS	FINANCIEROS	CONTROLLING
86	INGENIERIA	CALIDAD TOTAL	CONSULTORIA
87	SUPERIOR	PYMES, EMPRES. INDUSTRI.	CONSTRUCCION
88			
89			
90			
91			
92	EMPRESARIALES	INFORMATICOS	REDES Y SISTEM.
93	SUPERIOR	AREAS COMERCIALES	GERENCIA COMER.
94	SUPERIOR	MARKETING	MARKETING
95	SUPERIOR	MARKETING	MARKETING
96	SUPERIOR	FORMACION Y SELECCION	RECURSOS HUMAN.
97	ECONOMICAS	COMERCIAL Y MARKETING	ADMINISTRACION
98	SUPERIOR	DISTRIBUCION	FABRICA. TEXTIL
99	SUPERIOR	ALIMENTACION-DROGUERIA	PRODUCCION
100	SUPERIOR	MARKETING	CONTROLLING
101	SUPERIOR	CONSULTORIA EN R.R.H.H.	R.R.H.H.
102	DERECHO	CONTRATOS MERCANTILES	ASUNTOS LEGALES
103	SUPERIOR	INGENIERIA DE SISTEMAS	CONSULTORIA
104			
105	CIENCIAS	SECTOR AUTOMOCION	MARKETING MANANAG.
106	INGEN. SUPER.	PRODUCTOS INDUSTRIALES	GERENCIA
107	SUPERIOR	AUTOMOVIL	DIRECC. FLOTA
108	ECONOMICAS	SOFTWARE FINANCIERO	COMERCIAL
109			
110			
111	ECONOMICAS	BANCARIOS	BANCARIA
112	SUPERIOR	BANCARIOS	CONSULTORIA
113	SUPERIOR	INGENIERIA DE SISTEMAS	CONSULTORIA
114	SUPERIOR	COMERCIALES	COMERCIAL
115	SUPERIOR	FINANZAS	FINANZAS
116	SUPERIOR	MARKETING	ALIMENTACION
117			
118			
119			

TOTAL OFERTAS = 92

TOTAL EL PAIS = 59

TOTAL ABC = 28

TOTAL AMBOS: 5

Registro FECHA TOTALANUN1 TOTALANUN2

1	04/09/94	146	
2	04/09/94	146	
3	04/09/94	146	
4	04/09/94		71
5	11/09/94	143	
6	11/09/94	143	
7	11/09/94	143	
8	11/09/94		96
9	18/09/94	120	
10	18/09/94	120	
11	18/09/94	120	
12	18/09/94		98
13	25/09/94	117	101
14	25/09/94	117	
15	25/09/94	117	101
16	25/09/94	117	
17	25/09/94	117	
18	25/09/94	117	101
19	25/09/94		101
20	02/10/94	121	
21	02/10/94	121	
22	02/10/94	121	
23	02/10/94	121	
24	02/10/94		103
25	02/10/94		103
26	02/10/94		103
27	09/10/94	98	
28	09/10/94	98	
29	09/10/94	98	
30	09/10/94	98	
31	09/10/94		79
32	16/10/94		108
33	16/10/94	85	
34	23/10/94	101	
35	23/10/94	101	
36	23/10/94	101	
37	23/10/94	101	
38	23/10/94	101	
39	23/10/94		80
40	30/10/94	98	
41	30/10/94		72
42	06/11/94		88
43	06/11/94	91	
44	13/11/94	121	
45	13/11/94	121	
46	13/11/94	121	
47	13/11/94	121	
48	13/11/94		84
49	20/11/94	114	
50	20/11/94		91
51	20/11/94		91
52	27/11/94	120	
53	27/11/94		113
54	04/12/94	80	
55	04/12/94		69
56	11/12/94	58	
57	11/12/94		44
58	18/12/94	95	
59	18/12/94	95	
60	18/12/94		69
61	18/12/94		69
62	18/12/94		69

Registro FECHA TOTALANUN1 TOTALANUN2

63	18/12/94		69
64	24/12/94	19	
65	31/12/94	17	
66	08/01/95	127	
67	08/01/95		98
68	15/01/95	192	
69	15/01/95	192	
70	15/01/95	192	
71	15/01/95	192	
72	15/01/95		123
73	15/01/95		123
74	22/01/95	121	
75	22/01/95		105
76	29/01/95	157	
77	29/01/95	157	
78	29/01/95	157	
79	29/01/95		112
80	05/02/95	131	
81	05/02/95	131	131
82	05/02/95	131	
83	12/02/95	120	
84	12/02/95	120	
85	12/02/95		96
86	19/02/95	124	
87	19/02/95		123
88	26/02/95	127	
89	26/02/95		128
90	05/03/95	111	
91	05/03/95		132
92	12/03/95	104	
93	12/03/95	104	126
94	12/03/95	0	126
95	12/03/95		126
96	19/03/95	111	
97	19/03/95	111	
98	19/03/95	0	117
99	19/03/95		117
100	26/03/95	124	
101	26/03/95	0	90
102	26/03/95	0	90
103	02/04/95	101	
104	02/04/95		102
105	09/04/95	63	
106	09/04/95	63	
107	09/04/95	63	
108	09/04/95		84
109	16/04/95	13	
110	16/04/95		36
111	23/04/95	170	
112	23/04/95	170	
113	23/04/95	170	
114	23/04/95	170	
115	23/04/95		183
116	23/04/95		183
117	30/04/95	72	
118	30/04/95	0	76
119	/ /		

TOTAL ANUNCIOS EL PAIS (TOTALANUN1) = 3712
 TOTAL ANUNCIOS ABC (TOTALANUN2) = 3.228

Registro IDIOMA1 IDIOMA2 IDIOMA3

1	I		
3	I		
5	I	IT	
6	I		
7	I		
9	I		
10	I		
13	I		
14	I		
15	I	F	
16	I		
17	I		
18	I	F	
19	I	F	
21	F		
23	I		
24	I	F	
26	I		
28	I		
29	I		
30	I		
31	I		
32	I		
34	I	F	
35	I	AL	
36	I		
37	I		
39	I	F	
40	I		
43	I	F	
44	I		
45	I		
46	I		
48	I		
50	I		
53	I		
58	I		
59	I	IT	
60	I	F	AL
61	I		
62	I		
67	I	F	
68	I		
69	I	F	
70	I	F	
71	I		
72	I	F	
73	I	F	
74	I	F	
76	I		
77	I		
78	F	I	
80	I		
81	I	F	AL
82	I	AL	
83	I		
84	I		
85	I		
86	I	IT	
93	I		
94	I	F	
95	I		
96	I		

Registro IDIOMA1 IDIOMA2 IDIOMA3

97	I	
98	I	F
99	I	F
100	I	
103	I	
105	I	
106	I	
107	I	
108	I	
112	I	
114	I	
115	I	
116	I	

TOTAL	I:74	I:1	AL:2	NO IDIOMA:16
	F:2	F:18		
		IT:3		
		AL:2		

Registro INFORMATICA

1	N
2	N
3	S
5	N
6	N
7	S
9	N
10	S
11	N
13	N
14	N
15	S
16	N
17	N
18	N
19	N
20	S
21	N
22	N
23	N
24	N
25	S
26	S
27	N
28	N
29	N
30	S
31	N
32	N
34	N
35	N
36	N
37	N
38	N
39	N
40	N
43	S
44	S
45	N
46	S
47	S
48	N
50	S
51	N
53	S
58	N
59	N
60	N
61	S
62	S
63	S
67	S
68	S
69	N
70	N
71	N
72	S
73	N
74	N
76	N
77	N
78	N

Registro INFORMATICA

80	N
81	N
82	N
83	N
84	N
85	N
86	N
87	N
92	S
93	N
94	N
95	S
96	N
97	N
98	N
99	N
100	N
101	S
102	S
103	N
105	N
106	N
107	N
108	N
111	N
112	S
113	S
114	N
115	S
116	N

TOTAL: 92 N:65; S:27

Registro SALARIO

14	9000000
26	6500000
27	7000000
28	4500000
43	6000000
53	5000000
63	9000000
105	9000000
111	5500000

TOTAL: 9 MEDIA: 7000000

Registro EDAD

1	32
5	30
6	35
10	35
14	35
15	25
17	30
18	27
19	32
21	30
22	37
24	25
27	37
29	28
34	30
35	35
36	28
37	30
38	32
39	35
45	27
46	35
47	30
48	35
50	32
51	35
53	31
58	40
60	30
63	35
68	33
69	35
70	30
71	29
77	40
81	35
82	40
83	30
84	28
85	38
86	32
87	38
94	32
99	30
105	35
106	33
107	35
116	30

TOTAL: 48

EDAD MEDIA: 32,7 AÑOS

RECORRIDO DE LA VARIABLE: 25-40

Registro EXPERIENCI

1	S
2	S
3	S
5	S
6	S
7	S
9	S
10	S
11	S
13	S
14	S
15	N
16	S
17	S
18	N
19	S
20	N
21	S
22	S
23	S
24	N
25	N
26	S
27	S
28	S
29	S
30	S
31	S
32	S
34	S
35	S
36	S
37	S
38	S
39	S
40	S
43	S
44	S
45	S
46	S
47	S
48	S
50	S
51	S
53	S
58	S
59	S
60	S
61	S
62	S
63	S
67	S
68	S
69	S
70	S
71	S
72	S
73	S
74	S
77	S
78	S
80	S

Registro EXPERIENCI

81	S
82	S
83	S
84	S
85	S
86	S
87	S
92	S
93	S
94	S
95	S
96	S
97	S
98	S
99	S
100	S
101	S
102	S
103	S
105	S
106	S
107	S
108	S
111	S
112	S
113	S
114	S
115	N
116	S

TOTAL: 92; S:85; N:7

4. MODELO EX-POST-FACTO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA FORMACION IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

4.1. ESTRUCTURA DE LA HOJA DE CALCULO PARA LA REALIZACION DE SIMULACIONES

DATOS	AMBITOS	SECTS.	INDICADS.	ITEMS
-------	---------	--------	-----------	-------

ENTRADA	RRHH	PERSONAL	PROFES.	1
				2
				3
				4
			NO DOC.	5
				6
			APOYO	7
				8
				9
				10
			ALUMNOS	11
				12
				13
				14
				15
				16
				17
	RR MATS.	INFRAEST.	HIGIENE	1
				2
				3
				4
		MATERIALS.	SOFTWARE	1
				2
				3
				4
				5
			AULAS	6
				7
				8
				9
				10
			BIBLIOTECA	11
				12
				13
				14
				15
				16
				17
			ADMINISTR	18
				19
				20
				21
			SALAS	22
				23
				24
				25
				26
				27

ENTRADA	RR MATS.	MATERIALS.	MAV'S	28
				29
				30
				31
				32
				33
				34
				1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
	RR ECS.	FINANC.	MATRICULS	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
		GASTOS	LIBROS	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			REVISTAS	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			HARDWARE	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			MAV'S	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			MOBILIARIO	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			CONSERVA	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			INVESTG.	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			DOCENCIA	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
			GASTOS	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14

PROCESO	ORGANIZ.	PLANIFIC.	ESTRORG	1
				2
				3
				4
				5
				6
			PROGRAM.	7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
		COORD.	CURRICUL.	1
				2
				3
			COORD.	4
				5
		CONTROL	EJECUCION	1
				2
				3
				4
			SUPERVIS.	5
6				
7				
8				
ACTIVDS.	PRACTICAS	1		
		2		
		3		
		4		
		5		
		6		
		7		
	CURSILLOS	8		
		9		
		10		
		11		
		12		
	INVESTIG.	13		
		14		
		15		
		16		
		17		
18				
19				
20				
PUBLICS.	21			
	22			
	23			

PROCESO	CULTURA	LIDERAZG.	CLIMA	1
				2
				3
				4
			LIDERAZGO	5
				6
				7
				8
		CANALES	C.I.DESC.	1
				2
			C.I.ASC.	3
				4
				5
			C.I.HOR.	6
				7
				8
				9
			C.EXTR.	10
				11
				12
				13
				14
				15
				16
				17
		EFIC. DOC.	ACTITUD	1
				2
				3
		CAPACITAC.		4
				5
				6
		OBLIGACS.		7
				8
				9

PRODUCTO	RESULTS.	EFICACIA	RENDIM.	1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
			I+D	8
				9
				10
			PUBLICS.	11
				12
				13
				14
			EVALUAC.	15
				16
		EFICIENCIA	DURAC.	1
				2
			OPTIMIZAC.	3
				4
				5
				6
				7
			PROGRS.	8
				9
				10
				11
				12
		FUNCIONAL	DEM.PRO.	1
				2
			DEM.SOC.	3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
		SATISFAC.	GESTION	1
				2
				3
			ORGANIZ.	4
				5
				6
			ALUMNOS	7
				8
				9
				10

4.2. APLICACION DE LA SIMULACION AL MODELO 1

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA	1	CALIFIC:	1
---------	---	----------	---

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	1				
	1				
	1				
	1	4			
NO DOC.	1				
	1	2			
APOYO	1				
	1				
	1				
	1	4			
ALUMNOS	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,1089	0,1089
HIGIENE	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,05445	0,05445
SOFTWARE	1				
	1				
	1				
	1				
	1	5			
AULAS	1				
	1				
	1				
	1				
	1	5			
BIBLIOTECA	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7			
ADMINISTR	1				
	1				
	1				
	1	4			
SALAS	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	6			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES
ESCUELA 2 CALIFIC: 2,5

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
NO DOC.	2,5				
	2,5	5			
APOYO	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
ALUMNOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,1089	0,27225
HIGIENE	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,05445	0,136125
SOFTWARE	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
AULAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
BIBLIOTECA	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
ADMINISTR	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SALAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	15			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA

3

CALIFIC:

5

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	5				
	5				
	5				
	5	20			
NO DOC.	5				
	5	10			
APOYO	5				
	5				
	5				
	5	20			
ALUMNOS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35	5	0,1089	0,5445
HIGIENE	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,05445	0,27225
SOFTWARE	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
AULAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
BIBLIOTECA	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35			
ADMINISTRA	5				
	5				
	5				
	5	20			
SALAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	30			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA		4	CALIFIC:		7,5
INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
NO DOC.	7,5				
	7,5	15			
APOYO	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
ALUMNOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,1089	0,81675
HIGIENE	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,05445	0,408375
SOFTWARE	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
AULAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
BIBLIOTECA	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
ADMINISTR	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SALAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	45			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES**ESCUELA****5****CALIFIC:****10**

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	10				
	10				
	10				
	10	40			
NO DOC.	10				
	10	20			
APOYO	10				
	10				
	10				
	10	40			
ALUMNOS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,1089	1,089
HIGIENE	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,05445	0,5445
SOFTWARE	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
AULAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
BIBLIOTECA	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
ADMINISTR	10				
	10				
	10				
	10	40			
SALAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	60			

MAV'S	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,05445	0,05445
MATRICULS	1				
	1				
	1				
	1	4			
SUBVENC.S.	1				
	1				
	1	3			
CONVENIOS	1				
	1				
	1				
	1	4			
DONACS.	1				
	1				
	1	3	1	0,0561	0,0561
LIBROS	1				
	1	2			
REVISTAS	1				
	1	2			
HARDWARE	1				
	1	2			
MAV'S	1				
	1	2			
MOBILIARIO	1				
	1	2			
CONSERVA	1				
	1	2			
INVESTG.	1				
	1				
	1	3			
DOCENCIA	1				
	1	2			
GASTOS	1				
	1				
	1	3	1	0,0561	0,0561

MAVS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,05445	0,136125
MATRICULS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SUBVENC.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
CONVENIOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
DONACS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,0561	0,14025
LIBROS	2,5				
	2,5	5			
REVISTAS	2,5				
	2,5	5			
HARDWARE	2,5				
	2,5	5			
MAVS	2,5				
	2,5	5			
MOBILIARIO	2,5				
	2,5	5			
CONSERVA	2,5				
	2,5	5			
INVESTG.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
DOCENCIA	2,5				
	2,5	5			
GASTOS	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,0561	0,14025

MAV'S		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5	35	5	0,05445	0,27225
MATRICULS.		5				
		5				
		5				
		5	20			
SUBVENC.S.		5				
		5				
		5	15			
CONVENIOS		5				
		5				
		5				
		5	20			
DONACS.		5				
		5				
		5	15	5	0,0561	0,2805
LIBROS		5				
		5	10			
REVISTAS		5				
		5	10			
HARDWARE		5				
		5	10			
MAV'S		5				
		5	10			
MOBILIARIO		5				
		5	10			
CONSERVAC.		5				
		5	10			
INVESTG.		5				
		5				
		5	15			
DOCENCIA		5				
		5	10			
GASTOS		5				
		5				
		5	15	5	0,0561	0,2805

MAVS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,05445	0,408375
MATRICULS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SUBVENCS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
CONVENIOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
DONACS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,0561	0,42075
LIBROS	7,5				
	7,5	15			
REVISTAS	7,5				
	7,5	15			
HARDWARE	7,5				
	7,5	15			
MAVS	7,5				
	7,5	15			
MOBILIARIO	7,5				
	7,5	15			
CONSERVA	7,5				
	7,5	15			
INVESTG.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
DOCENCIA	7,5				
	7,5	15			
GASTOS	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,0561	0,42075

MAV'S	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,05445	0,5445
MATRICULS	10				
	10				
	10				
	10	40			
SUBVENCS.	10				
	10				
	10	30			
CONVENIOS	10				
	10				
	10				
	10	40			
DONACS.	10				
	10				
	10	30	10	0,0561	0,561
LIBROS	10				
	10	20			
REVISTAS	10				
	10	20			
HARDWARE	10				
	10	20			
MAV'S	10				
	10	20			
MOBILIARIO	10				
	10	20			
CONSERVA	10				
	10	20			
INVESTG.	10				
	10				
	10	30			
DOCENCIA	10				
	10	20			
GASTOS	10				
	10				
	10	30	10	0,0561	0,561

ESTRORG	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	6			
PROGRAM.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,051	0,051
CURRICUL.	1				
	1				
	1	3			
COORD.	1				
	1	2	1	0,034	0,034
EJECUCION	1				
	1				
	1				
	1	4			
SUPERVIS.	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,0425	0,0425
PRACTICAS	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7			
CURSILLOS	1				
	1				
	1				
	1				
	1	5			
INVESTIG.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	8			
PUBLICS.	1				
	1				
	1	3	1	0,0425	0,0425

ESTRORG	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	15			
PROGRAM.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,051	0,1275
CURRICUL.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
COORD.	2,5				
	2,5	5	2,5	0,034	0,085
EJECUCION	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SUPERVIS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,0425	0,10625
PRACTICAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
	2,5				
CURSILLOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
INVESTIG.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	20			
PUBLICS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,0425	0,10625

ESTRORG	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	30			
PROGRAM.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35	5	0,051	0,255
CURRICUL.	5				
	5				
	5	15			
COORD.	5				
	5	10	5	0,034	0,17
EJECUCION	5				
	5				
	5				
	5	20			
SUPERVIS.	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,0425	0,2125
PRACTICAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35			
CURSILLOS	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
INVESTIG.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	40			
PUBLICS.	5				
	5				
	5	15	5	0,0425	0,2125

ESTRORG	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	45			
PROGRAM.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,051	0,3825
CURRICUL.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
COORD.	7,5				
	7,5	15	7,5	0,034	0,255
EJECUCION	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SUPERVIS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,0425	0,31875
PRACTICAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
CURSILLOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
INVESTIG.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	60			
PUBLICS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,0425	0,31875

ESTRORG	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	60			
PROGRAM.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,051	0,51
CURRICUL.	10				
	10				
	10	30			
COORD.	10				
	10	20	10	0,034	0,34
EJECUCION	10				
	10				
	10				
	10	40			
SUPERVIS.	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,0425	0,425
PRACTICAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
CURSILLOS	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
INVESTIG.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	80			
PUBLICS.	10				
	10				
	10	30	10	0,0425	0,425

CLIMA	1				
	1				
	1				
	1	4			
LIDERAZGO	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,0578	0,0578
C.I.DESC.	1				
	1	2			
C.I.ASC.	1				
	1				
	1	3			
C.I.HOR.	1				
	1				
	1				
	1	4			
C.EXTR.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	8	1	0,0561	0,0561
ACTITUD	1				
	1				
	1	3			
CAPACITAC.	1				
	1				
	1	3			
OBLIGACS.	1				
	1				
	1	3	1	0,0561	0,0561

CLIMA	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
LIDERAZGO	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,0578	0,1445
C.I.DESC.	2,5				
	2,5	5			
C.I.ASC.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
C.I.HOR.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
C.EXTR.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	20	2,5	0,0561	0,14025
ACTITUD	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
CAPACITAC.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
OBLIGACS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,0561	0,14025

CLIMA	5				
	5				
	5				
	5	20			
LIDERAZGO	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,0578	0,289
C.I.DESC.	5				
	5	10			
C.I.ASC.	5				
	5				
	5	15			
C.I.HOR.	5				
	5				
	5				
	5	20			
C.EXTR.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	40	5	0,0561	0,2805
ACTITUD	5				
	5				
	5	15			
CAPACITAC.	5				
	5				
	5	15			
OBLIGACS.	5				
	5				
	5	15	5	0,0561	0,2805

CLIMA	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
LIDERAZGO	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,0578	0,4335
C.I.DESC.	7,5				
	7,5	15			
C.I.ASC.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
C.I.HOR.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
C.EXTR.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	60	7,5	0,0561	0,42075
ACTITUD	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
CAPACITAC.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
OBLIGACS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,0561	0,42075

CLIMA	10				
	10				
	10				
	10	40			
LIDERAZGO	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,0578	0,578
C.I.DESC.	10				
	10	20			
C.I.ASC.	10				
	10				
	10	30			
C.I.HOR.	10				
	10				
	10				
	10	40			
C.EXTR.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	80	10	0,0561	0,561
ACTITUD	10				
	10				
	10	30			
CAPACITAC.	10				
	10				
	10	30			
OBLIGACS.	10				
	10				
	10	30	10	0,0561	0,561

RENDIM.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7			
I+D	1				
	1				
	1	3			
PUBLICS.	1				
	1				
	1				
	1	4			
EVALUAC.	1				
	1	2	1	0,0825	0,0825
DURAC.	1				
	1	2			
OPTIMIZAC.	1				
	1				
	1				
	1	5			
PROGRS.	1				
	1				
	1				
	1	5	1	0,0825	0,0825
DEM.PRO.	1				
	1	2			
DEM.SOC.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,0825	0,0825
GESTION	1				
	1				
	1	3			
ORGANIZ.	1				
	1				
	1	3			
ALUMNOS	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,0825	0,0825
TOTAL:					1

RENDIM.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
I+D	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
PUBLICS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
EVALUAC.	2,5				
	2,5	5	2,5	0,0825	0,20625
DURAC.	2,5				
	2,5	5			
OPTIMIZAC.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
PROGRS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5	2,5	0,0825	0,20625
DEM.PRO.	2,5				
	2,5	5			
DEM.SOC.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,0825	0,20625
GESTION	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
ORGANIZ.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
ALUMNOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,0825	0,20625
TOTAL:					2,5

RENDIM.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35			
I+D	5				
	5				
	5	15			
PUBLICIS.	5				
	5				
	5				
	5	20			
EVALUAC.	5				
	5	10	5	0,0825	0,4125
DURAC.	5				
	5	10			
OPTIMIZAC.	5				
	5				
	5				
	5	25			
PROGRS.	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25	5	0,0825	0,4125
DEM.PRO.	5				
	5	10			
DEM.SOC.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35	5	0,0825	0,4125
GESTION	5				
	5				
	5	15			
ORGANIZ.	5				
	5				
	5	15			
ALUMNOS	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,0825	0,4125
TOTAL:					5

RENDIM.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
I+D	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
PUBLICS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
EVALUAC.	7,5				
	7,5	15	7,5	0,0825	0,61875
DURAC.	7,5				
	7,5	15			
OPTIMIZAC.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
PROGRS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5	7,5	0,0825	0,61875
DEM.PRO.	7,5				
	7,5	15			
DEM.SOC.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,0825	0,61875
GESTION	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
ORGANIZ.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
ALUMNOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,0825	0,61875
TOTAL:					7,5

RENDIM.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
I+D	10				
	10				
	10	30			
PUBLICS.	10				
	10				
	10				
	10	40			
EVALUAC.	10				
	10	20	10	0,0825	0,825
DURAC.	10				
	10	20			
OPTIMIZAC.	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
PROGRS.	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50	10	0,0825	0,825
DEM.PRO.	10				
	10	20			
DEM.SOC.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,0825	0,825
GESTION	10				
	10				
	10	30			
ORGANIZ.	10				
	10				
	10	30			
ALUMNOS	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,0825	0,825
TOTAL:	2190	2190	160	1	10

4.3. APLICACION DE LA SIMULACION AL MODELO 2

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA 1 CALIFIC: 1

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	1 1 1 1	4			
NO DOC.	1 1	2			
APOYO	1 1 1 1	4			
ALUMNOS	1 1 1 1 1 1 1	7	1	0,0825	0,0825
HIGIENE	1 1 1 1	4	1	0,04125	0,04125
SOFTWARE	1 1 1 1 1	5			
AULAS	1 1 1 1 1	5			
BIBLIOTECA	1 1 1 1 1 1 1	7			
ADMINISTR	1 1 1 1	4			
SALAS	1 1 1 1 1 1	6			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA 2 CALIFIC: 2,5

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
NO DOC.	2,5				
	2,5	5			
APOYO	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
ALUMNOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,0825	0,20625
HIGIENE	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,04125	0,103125
SOFTWARE	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
AULAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
BIBLIOTECA	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
ADMINISTR	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SALAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	15			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

3

CALIFIC:

5

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	5				
	5				
	5				
	5	20			
NO DOC.	5				
	5	10			
APOYO	5				
	5				
	5				
	5	20			
ALUMNOS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35	5	0,0825	0,4125
HIGIENE	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,04125	0,20625
SOFTWARE	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
AULAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
BIBLIOTECA	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35			
ADMINISTRA	5				
	5				
	5				
	5	20			
SALAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	30			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA		4	CALIFIC:		7,5
INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
NO DOC.	7,5				
	7,5	15			
APOYO	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
ALUMNOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,0825	0,61875
HIGIENE	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,04125	0,309375
SOFTWARE	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
AULAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
BIBLIOTECA	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
ADMINISTR	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SALAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	45			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA		5	CALIFIC:		10
INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	10				
	10				
	10				
	10	40			
NO DOC.	10				
	10	20			
APOYO	10				
	10				
	10				
	10	40			
ALUMNOS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,0825	0,825
HIGIENE	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,04125	0,4125
SOFTWARE	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
AULAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
BIBLIOTECA	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
ADMINISTR	10				
	10				
	10				
	10	40			
SALAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	60			

MAVS	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,04125	0,04125
MATRICULS	1				
	1				
	1				
	1	4			
SUBVENCS.	1				
	1				
	1	3			
CONVENIOS	1				
	1				
	1				
	1	4			
DONACS.	1				
	1				
	1	3	1	0,0425	0,0425
LIBROS	1				
	1	2			
REVISTAS	1				
	1	2			
HARDWARE	1				
	1	2			
MAV'S	1				
	1	2			
MOBILIARIO	1				
	1	2			
CONSERVA	1				
	1	2			
INVESTG.	1				
	1				
	1	3			
DOCENCIA	1				
	1	2			
GASTOS	1				
	1				
	1	3	1	0,0425	0,0425

MAVS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,04125	0,103125
MATRICULS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SUBVENCs.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
CONVENIOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
DONACS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,0425	0,10625
LIBROS	2,5				
	2,5	5			
REVISTAS	2,5				
	2,5	5			
HARDWARE	2,5				
	2,5	5			
MAVS	2,5				
	2,5	5			
MOBILIARIO	2,5				
	2,5	5			
CONSERVA	2,5				
	2,5	5			
INVESTG.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
DOCENCIA	2,5				
	2,5	5			
GASTOS	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,0425	0,10625

MAVS		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5	35	5	0,04125	0,20625
MATRICULS.		5				
		5				
		5				
		5	20			
SUBVENCS.		5				
		5				
		5	15			
CONVENIOS		5				
		5				
		5				
		5	20			
DONACS.		5				
		5				
		5	15	5	0,0425	0,2125
LIBROS		5				
		5	10			
REVISTAS		5				
		5	10			
HARDWARE		5				
		5	10			
MAVS		5				
		5	10			
MOBILIARIO		5				
		5	10			
CONSERVAC.		5				
		5	10			
INVESTG.		5				
		5				
		5	15			
DOCENCIA		5				
		5	10			
GASTOS		5				
		5				
		5	15	5	0,0425	0,2125

MAVS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,04125	0,309375
MATRICULS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SUBVENCS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
CONVENIOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
DONACS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,0425	0,31875
LIBROS	7,5				
	7,5	15			
REVISTAS	7,5				
	7,5	15			
HARDWARE	7,5				
	7,5	15			
MAVS	7,5				
	7,5	15			
MOBILIARIO	7,5				
	7,5	15			
CONSERVA	7,5				
	7,5	15			
INVESTG.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
DOCENCIA	7,5				
	7,5	15			
GASTOS	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,0425	0,31875

MAV'S	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
MATRICULS	10				
	10				
	10				
	10	40			
	10				
SUBVENCS.	10				
	10				
	10	30			
	10				
	10				
CONVENIOS	10				
	10				
	10				
	10	40			
	10				
DONACS.	10				
	10				
	10	30	10	0,0425	0,425
	10				
	10				
LIBROS	10				
	10	20			
	10				
	10	20			
	10				
REVISTAS	10				
	10	20			
	10				
	10	20			
	10				
HARDWARE	10				
	10	20			
	10				
	10	20			
	10				
MAV'S	10				
	10	20			
	10				
	10	20			
	10				
MOBILIARIO	10				
	10	20			
	10				
	10	20			
	10				
CONSERVA	10				
	10	20			
	10				
	10	20			
	10				
INVESTG.	10				
	10				
	10	30			
	10				
	10				
DOCENCIA	10				
	10	20			
	10				
	10	20			
	10				
GASTOS	10				
	10				
	10	30	10	0,0425	0,425
	10				
	10				

ESTRORG	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	6			
PROGRAM.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,06	0,06
CURRICUL.	1				
	1				
	1	3			
COORD.	1				
	1	2	1	0,04	0,04
EJECUCION	1				
	1				
	1				
	1	4			
SUPERVIS.	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,05	0,05
PRACTICAS	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7			
CURSILLOS	1				
	1				
	1				
	1				
	1	5			
INVESTIG.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	8			
PUBRICS.	1				
	1				
	1	3	1	0,05	0,05

ESTRORG	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	15			
PROGRAM.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,06	0,15
CURRICUL.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
COORD.	2,5				
	2,5	5	2,5	0,04	0,1
EJECUCION	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SUPERVIS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,05	0,125
PRACTICAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
CURSILLOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
INVESTIG.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	20			
PUBLICS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,05	0,125

ESTRORG	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	30			
PROGRAM.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35	5	0,06	0,3
CURRICUL.	5				
	5				
	5	15			
COORD.	5				
	5	10	5	0,04	0,2
EJECUCION	5				
	5				
	5				
	5	20			
SUPERVIS.	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,05	0,25
PRACTICAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35			
CURSILLOS	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
INVESTIG.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	40			
PUBLICS.	5				
	5				
	5	15	5	0,05	0,25

ESTRORG	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	45			
PROGRAM.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,06	0,45
CURRICUL.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
COORD.	7,5				
	7,5	15	7,5	0,04	0,3
EJECUCION	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SUPERVIS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,05	0,375
PRACTICAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
	7,5				
CURSILLOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
INVESTIG.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	60			
PUBRICS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,05	0,375

ESTRORG	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	60			
PROGRAM.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,06	0,6
CURRICUL.	10				
	10				
	10	30			
COORD.	10				
	10	20	10	0,04	0,4
EJECUCION	10				
	10				
	10				
	10	40			
SUPERVIS.	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,05	0,5
PRACTICAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
CURSILLOS	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
INVESTIG.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	80			
PUBLICS.	10				
	10				
	10	30	10	0,05	0,5

CLIMA	1				
	1				
	1				
	1	4			
LIDERAZGO	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,068	0,068
C.I.DESC.	1				
	1	2			
C.I.ASC.	1				
	1				
	1	3			
C.I.HOR.	1				
	1				
	1				
	1	4			
C.EXTR.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	8	1	0,066	0,066
ACTITUD	1				
	1				
	1	3			
CAPACITAC.	1				
	1				
	1	3			
OBLIGACS.	1				
	1				
	1	3	1	0,066	0,066

CLIMA	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
LIDERAZGO	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,068	0,17
C.I.DESC.	2,5				
	2,5	5			
C.I.ASC.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
C.I.HOR.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
C.EXTR.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	20	2,5	0,066	0,165
ACTITUD	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
CAPACITAC.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
OBLIGACS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,066	0,165

CLIMA	5				
	5				
	5				
	5	20			
LIDERAZGO	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,068	0,34
C.I.DESC.	5				
	5	10			
C.I.ASC.	5				
	5				
	5	15			
C.I.HOR.	5				
	5				
	5				
	5	20			
C.EXTR.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	40	5	0,066	0,33
ACTITUD	5				
	5				
	5	15			
CAPACITAC.	5				
	5				
	5	15			
OBLIGACS.	5				
	5				
	5	15	5	0,066	0,33

CLIMA	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
LIDERAZGO	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,068	0,51
C.I.DESC.	7,5				
	7,5	15			
C.I.ASC.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
C.I.HOR.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
C.EXTR.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	60	7,5	0,066	0,495
ACTITUD	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
CAPACITAC.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
OBLIGACS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,066	0,495

CLIMA	10				
	10				
	10				
	10	40			
LIDERAZGO	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,068	0,68
C.I.DESC.	10				
	10	20			
C.I.ASC.	10				
	10				
	10	30			
C.I.HOR.	10				
	10				
	10				
	10	40			
C.EXTR.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	80	10	0,066	0,66
ACTITUD	10				
	10				
	10	30			
CAPACITAC.	10				
	10				
	10	30			
OBLIGACS.	10				
	10				
	10	30	10	0,066	0,66

RENDIM.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7			
I+D	1				
	1				
	1	3			
PUBLICS.	1				
	1				
	1				
	1	4			
EVALUAC.	1				
	1	2	1	0,0875	0,0875
DURAC.	1				
	1	2			
OPTIMIZAC.	1				
	1				
	1				
	1	5			
PROGRS.	1				
	1				
	1				
	1	5	1	0,0875	0,0875
DEM.PRO.	1				
	1	2			
DEM.SOC.	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,0875	0,0875
GESTION	1				
	1				
	1	3			
ORGANIZ.	1				
	1				
	1	3			
ALUMNOS	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,0875	0,0875
TOTAL:					1

RENDIM.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
I+D	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
PUBLICS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
EVALUAC.	2,5				
	2,5	5	2,5	0,0875	0,21875
DURAC.	2,5				
	2,5	5			
OPTIMIZAC.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
PROGRS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5	2,5	0,0875	0,21875
DEM.PRO.	2,5				
	2,5	5			
DEM.SOC.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,0875	0,21875
GESTION	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
ORGANIZ.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
ALUMNOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,0875	0,21875
TOTAL:					2,5

RENDIM.		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5	35			
I+D		5				
		5				
		5	15			
PUBLICIS.		5				
		5				
		5				
		5	20			
EVALUAC.		5				
		5	10	5	0,0875	0,4375
DURAC.		5				
		5	10			
OPTIMIZAC.		5				
		5				
		5				
		5				
		5	25			
PROGRS.		5				
		5				
		5				
		5				
		5	25	5	0,0875	0,4375
DEM.PRO.		5				
		5	10			
DEM.SOC.		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5	35	5	0,0875	0,4375
GESTION		5				
		5				
		5	15			
ORGANIZ.		5				
		5				
		5	15			
ALUMNOS		5				
		5				
		5				
		5	20	5	0,0875	0,4375
TOTAL:						5

RENDIM.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
I+D	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
PUBLICS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
EVALUAC.	7,5				
	7,5	15	7,5	0,0875	0,65625
DURAC.	7,5				
	7,5	15			
OPTIMIZAC.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
PROGRS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5	7,5	0,0875	0,65625
DEM.PRO.	7,5				
	7,5	15			
DEM.SOC.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,0875	0,65625
GESTION	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
ORGANIZ.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
ALUMNOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,0875	0,65625
TOTAL:					7,5

RENDIM.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
I+D	10				
	10				
	10	30			
PUBLICIS.	10				
	10				
	10				
	10	40			
EVALUAC.	10				
	10	20	10	0,0875	0,875
DURAC.	10				
	10	20			
OPTIMIZAC.	10				
	10				
	10				
	10	50			
PROGRS.	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50	10	0,0875	0,875
DEM.PRO.	10				
	10	20			
DEM.SOC.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,0875	0,875
GESTION	10				
	10				
	10	30			
ORGANIZ.	10				
	10				
	10	30			
ALUMNOS	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,0875	0,875
TOTAL:	2190	2190	160	1	10

4.4. APLICACION DE LA SIMULACION AL MODELO 3

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA 1 CALIFIC: 1

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	1 1 1 1	4			
NO DOC.	1 1	2			
APOYO	1 1 1 1	4			
ALUMNOS	1 1 1 1 1 1 1	7	1	0,06	0,06
HIGIENE	1 1 1 1	4	1	0,072	0,072
SOFTWARE	1 1 1 1 1	5			
AULAS	1 1 1 1 1	5			
BIBLIOTECA	1 1 1 1 1 1 1	7			
ADMINISTR	1 1 1 1	4			
SALAS	1 1 1 1 1 1	6			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA 2 CALIFIC: 2,5

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
NO DOC.	2,5				
	2,5	5			
APOYO	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
ALUMNOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,06	0,15
HIGIENE	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,072	0,18
SOFTWARE	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
AULAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
BIBLIOTECA	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
ADMINISTR	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SALAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	15			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES**ESCUELA****3****CALIFIC:****5**

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	5				
	5				
	5				
	5	20			
NO DOC.	5				
	5	10			
APOYO	5				
	5				
	5				
	5	20			
ALUMNOS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35	5	0,06	0,3
HIGIENE	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,072	0,36
SOFTWARE	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
AULAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25			
BIBLIOTECA	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35			
ADMINISTRA	5				
	5				
	5				
	5	20			
SALAS	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	30			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES

ESCUELA		4		CALIFIC:	7,5
INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
NO DOC.	7,5				
	7,5	15			
APOYO	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
ALUMNOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,06	0,45
HIGIENE	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,072	0,54
SOFTWARE	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
AULAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
BIBLIOTECA	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
ADMINISTR	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SALAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	45			

SIMULACIONES DE RESULTADOS POSIBLES**ESCUELA****5****CALIFIC:****10**

INDICADS.	CALIFICAC.	Suma Indica	Suma Sects.	Ponderación	PUNTOS
PROFES.	10				
	10				
	10				
	10	40			
NO DOC.	10				
	10	20			
APOYO	10				
	10				
	10				
	10	40			
ALUMNOS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,06	0,6
HIGIENE	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,072	0,72
SOFTWARE	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
AULAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
BIBLIOTECA	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
ADMINISTR	10				
	10				
	10				
	10	40			
SALAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	60			

MAVS	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,048	0,048
MATRICULS	1				
	1				
	1				
	1	4			
SUBVENCS.	1				
	1				
	1	3			
CONVENIOS	1				
	1				
	1				
	1	4			
DONACS.	1				
	1				
	1	3	1	0,06	0,06
LIBROS	1				
	1	2			
REVISTAS	1				
	1	2			
HARDWARE	1				
	1	2			
MAV'S	1				
	1	2			
MOBILIARIO	1				
	1	2			
CONSERVA	1				
	1	2			
INVESTG.	1				
	1				
	1	3			
DOCENCIA	1				
	1	2			
GASTOS	1				
	1				
	1	3	1	0,06	0,06

MAVS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,048	0,12
MATRICULS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SUBVENCS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
CONVENIOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
DONACS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,06	0,15
LIBROS	2,5				
	2,5	5			
REVISTAS	2,5				
	2,5	5			
HARDWARE	2,5				
	2,5	5			
MAV'S	2,5				
	2,5	5			
MOBILIARIO	2,5				
	2,5	5			
CONSERVA	2,5				
	2,5	5			
INVESTG.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
DOCENCIA	2,5				
	2,5	5			
GASTOS	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,06	0,15

MAV'S		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5				
		5	35	5	0,048	0,24
MATRICULS.		5				
		5				
		5				
		5	20			
SUBVENCS.		5				
		5				
		5	15			
CONVENIOS		5				
		5				
		5				
		5	20			
DONACS.		5				
		5				
		5	15	5	0,06	0,3
LIBROS		5				
		5	10			
REVISTAS		5				
		5	10			
HARDWARE		5				
		5	10			
MAV'S		5				
		5	10			
MOBILIARIO		5				
		5	10			
CONSERVAC.		5				
		5	10			
INVESTG.		5				
		5				
		5	15			
DOCENCIA		5				
		5	10			
GASTOS		5				
		5				
		5	15	5	0,06	0,3

MAVS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,048	0,36
MATRICULS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SUBVENCS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
CONVENIOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
DONACS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,06	0,45
LIBROS	7,5				
	7,5	15			
REVISTAS	7,5				
	7,5	15			
HARDWARE	7,5				
	7,5	15			
MAVS	7,5				
	7,5	15			
MOBILIARIO	7,5				
	7,5	15			
CONSERVA	7,5				
	7,5	15			
INVESTG.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
DOCENCIA	7,5				
	7,5	15			
GASTOS	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,06	0,45

MAV'S	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,048	0,48
MATRICULS	10				
	10				
	10				
	10	40			
SUBVENC.S.	10				
	10				
	10	30			
CONVENIOS	10				
	10				
	10				
	10	40			
DONACS.	10				
	10				
	10	30	10	0,06	0,6
LIBROS	10				
	10	20			
REVISTAS	10				
	10	20			
HARDWARE	10				
	10	20			
MAV'S	10				
	10	20			
MOBILIARIO	10				
	10	20			
CONSERVA	10				
	10	20			
INVESTG.	10				
	10				
	10	30			
DOCENCIA	10				
	10	20			
GASTOS	10				
	10				
	10	30	10	0,06	0,6

ESTRORG	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	6			
PROGRAM.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,072	0,072
CURRICUL.	1				
	1				
	1	3			
COORD.	1				
	1	2	1	0,048	0,048
EJECUCION	1				
	1				
	1				
	1	4			
SUPERVIS.	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,06	0,06
PRACTICAS	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7			
CURSILLOS	1				
	1				
	1				
	1				
	1	5			
INVESTIG.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	8			
PUBLICS.	1				
	1				
	1	3	1	0,06	0,06

ESTRORG	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	15			
PROGRAM.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,072	0,18
CURRICUL.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
COORD.	2,5				
	2,5	5	2,5	0,048	0,12
EJECUCION	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
SUPERVIS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,06	0,15
PRACTICAS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
CURSILLOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
INVESTIG.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	20			
PUBLICS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,06	0,15

ESTRORG	5			
	5			
	5			
	5			
	5			
	5	30		
PROGRAM.	5			
	5			
	5			
	5			
	5			
	5	35	5	0,072 0,36
CURRICUL.	5			
	5			
	5	15		
COORD.	5			
	5	10	5	0,048 0,24
EJECUCION	5			
	5			
	5			
	5	20		
SUPERVIS.	5			
	5			
	5			
	5	20	5	0,06 0,3
PRACTICAS	5			
	5			
	5			
	5			
	5			
	5	35		
CURSILLOS	5			
	5			
	5			
	5	25		
INVESTIG.	5			
	5			
	5			
	5			
	5			
	5	40		
PUBLICS.	5			
	5			
	5	15	5	0,06 0,3

ESTRORG	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	45			
PROGRAM.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,072	0,54
CURRICUL.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
COORD.	7,5				
	7,5	15	7,5	0,048	0,36
EJECUCION	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
SUPERVIS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,06	0,45
PRACTICAS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
	7,5				
CURSILLOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
INVESTIG.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	60			
PUBLICS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,06	0,45

ESTRORG	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	60			
PROGRAM.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,072	0,72
CURRICUL.	10				
	10				
	10	30			
COORD.	10				
	10	20	10	0,048	0,48
EJECUCION	10				
	10				
	10				
	10	40			
SUPERVIS.	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,06	0,6
PRACTICAS	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
CURSILLOS	10				
	10				
	10				
	10				
	10	50			
INVESTIG.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	80			
PUBLICS.	10				
	10				
	10	30	10	0,06	0,6

CLIMA	1				
	1				
	1				
	1	4			
LIDERAZGO	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,048	0,048
C.I.DESC.	1				
	1	2			
C.I.ASC.	1				
	1				
	1	3			
C.I.HOR.	1				
	1				
	1				
	1	4			
C.EXTR.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	8	1	0,048	0,048
ACTITUD	1				
	1				
	1	3			
CAPACITAC.	1				
	1				
	1	3			
OBLIGACS.	1				
	1				
	1	3	1	0,064	0,064

CLIMA	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
LIDERAZGO	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,048	0,12
C.I.DESC.	2,5				
	2,5	5			
C.I.ASC.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
C.I.HOR.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
C.EXTR.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	20	2,5	0,048	0,12
ACTITUD	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
CAPACITAC.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
OBLIGACS.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5	2,5	0,064	0,16

CLIMA	5				
	5				
	5				
	5	20			
LIDERAZGO	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,048	0,24
C.I.DESC.	5				
	5	10			
C.I.ASC.	5				
	5				
	5	15			
C.I.HOR.	5				
	5				
	5				
	5	20			
C.EXTR.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	40	5	0,048	0,24
ACTITUD	5				
	5				
	5	15			
CAPACITAC.	5				
	5				
	5	15			
OBLIGACS.	5				
	5				
	5	15	5	0,064	0,32

CLIMA	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
LIDERAZGO	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,048	0,36
C.I.DESC.	7,5				
	7,5	15			
C.I.ASC.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
C.I.HOR.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
C.EXTR.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	60	7,5	0,048	0,36
ACTITUD	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
CAPACITAC.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
OBLIGACS.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5	7,5	0,064	0,48

CLIMA	10				
	10				
	10				
	10	40			
LIDERAZGO	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,048	0,48
C.I.DESC.	10				
	10	20			
C.I.ASC.	10				
	10				
	10	30			
C.I.HOR.	10				
	10				
	10				
	10	40			
C.EXTR.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	80	10	0,048	0,48
ACTITUD	10				
	10				
	10	30			
CAPACITAC.	10				
	10				
	10	30			
OBLIGACS.	10				
	10				
	10	30	10	0,064	0,64

RENDIM.	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7			
I+D	1				
	1				
	1	3			
PUBLICIS.	1				
	1				
	1				
	1	4			
EVALUAC.	1				
	1	2	1	0,105	0,105
DURAC.	1				
	1	2			
OPTIMIZAC.	1				
	1				
	1				
	1	5			
PROGRS.	1				
	1				
	1				
	1	5	1	0,066	0,066
DEM.PRO.	1				
	1	2			
DEM.SOC.	1				
	1				
	1				
	1				
	1	7	1	0,066	0,066
GESTION	1				
	1				
	1	3			
ORGANIZ.	1				
	1				
	1	3			
ALUMNOS	1				
	1				
	1				
	1	4	1	0,063	0,063
TOTAL:					1

RENDIM.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5			
I+D	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
PUBLICS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10			
EVALUAC.	2,5				
	2,5	5	2,5	0,105	0,2625
DURAC.	2,5				
	2,5	5			
OPTIMIZAC.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5			
PROGRS.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	12,5	2,5	0,066	0,165
DEM.PRO.	2,5				
	2,5	5			
DEM.SOC.	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	17,5	2,5	0,066	0,165
GESTION	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
ORGANIZ.	2,5				
	2,5				
	2,5	7,5			
ALUMNOS	2,5				
	2,5				
	2,5				
	2,5	10	2,5	0,063	0,1575
TOTAL:					2,5

RENDIM.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35			
I+D	5				
	5				
	5	15			
PUBLICIS.	5				
	5				
	5				
	5	20			
EVALUAC.	5				
	5	10	5	0,105	0,525
DURAC.	5				
	5	10			
OPTIMIZAC.	5				
	5				
	5				
	5	25			
PROGRS.	5				
	5				
	5				
	5				
	5	25	5	0,066	0,33
DEM.PRO.	5				
	5	10			
DEM.SOC.	5				
	5				
	5				
	5				
	5				
	5	35	5	0,066	0,33
GESTION	5				
	5				
	5	15			
ORGANIZ.	5				
	5				
	5	15			
ALUMNOS	5				
	5				
	5				
	5	20	5	0,063	0,315
TOTAL:					5

RENDIM.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5			
I+D	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
PUBLICS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30			
EVALUAC.	7,5				
	7,5	15	7,5	0,105	0,7875
DURAC.	7,5				
	7,5	15			
OPTIMIZAC.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5			
PROGRS.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	37,5	7,5	0,066	0,495
DEM.PRO.	7,5				
	7,5	15			
DEM.SOC.	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	52,5	7,5	0,066	0,495
GESTION	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
ORGANIZ.	7,5				
	7,5				
	7,5	22,5			
ALUMNOS	7,5				
	7,5				
	7,5				
	7,5	30	7,5	0,063	0,4725
TOTAL:					7,5

RENDIM.	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70			
I+D	10				
	10				
	10	30			
PUBLICIS.	10				
	10				
	10				
	10	40			
EVALUAC.	10				
	10	20	10	0,105	1,05
DURAC.	10				
	10	20			
OPTIMIZAC.	10				
	10				
	10				
	10	50			
PROGRS.	10				
	10				
	10				
	10	50	10	0,066	0,66
DEM.PRO.	10				
	10	20			
DEM.SOC.	10				
	10				
	10				
	10				
	10	70	10	0,066	0,66
GESTION	10				
	10				
	10	30			
ORGANIZ.	10				
	10				
	10	30			
ALUMNOS	10				
	10				
	10				
	10	40	10	0,063	0,63
TOTAL:	2190	2190	160	1	10

**5. CARTA Y CUESTIONARIO REMITIDOS A LOS
DIRECTORES DE LAS PRINCIPALES
ESCUELAS DE NEGOCIOS ESPAÑOLAS**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACION A DISTANCIA**

FACULTAD DE CC. EDUCACION
Dpto. de Didáctica y Org. Esc. y DD.EE.

Madrid, octubre de 1994

Estimado amigo:

La coyuntura económica, que se ha conformado en la década de los noventa, se plantea como un reto de especial dificultad para todas aquellas Instituciones que constituyen el marco empresarial en nuestro país. Las **Escuelas de Negocios** no pueden eludir esta responsabilidad: Las nuevas generaciones, que estudian en las mismas, constituirán el **nuevo cuadro directivo** en la España del año 2.000.

El análisis de su problemática debe ser tarea fundamental de todas aquellas personas comprometidas en la idea de que una formación de calidad es una garantía de futuro para el desarrollo empresarial en un mundo en continua evolución y cambio.

Por ello, me permito solicitar su colaboración en la investigación sobre la Calidad de la Formación impartida en las Escuelas de Negocios que la Universidad Nacional de Educación a Distancia en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid está realizando.

El pasado mes de enero, se dirigió un cuestionario a Directores de Personal, Jefes de Recursos Humanos y Departamentos de Selección de Personal de 950 grandes empresas con la finalidad básica de conocer su opinión sobre los principios formativos básicos sobre los que debe basarse una enseñanza de calidad, así como establecer las posibles conexiones entre la formación impartida y las demandas reales del mercado laboral español. Los resultados se encuentran en estos momentos en proceso de elaboración y análisis.

En la encuesta que se adjunta, de fácil cumplimentación, pretendemos recoger su opinión como *Director de una de las principales instituciones de formación directiva* en nuestro país. Se ha partido de una serie de variables para la medida de la calidad docente, seleccionando sólo información relevante. Su tratamiento estadístico va a consistir, fundamentalmente, en relacionarlos para formar ratios. Esta información de base tiene, además, la finalidad de objetivar, en la medida de lo posible, el proceso evaluador.

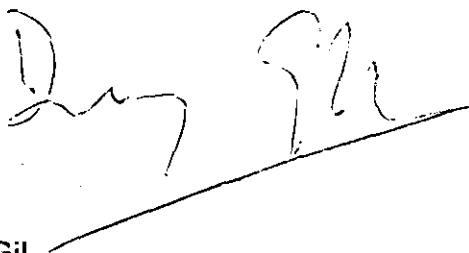
2.

Los indicadores se han ido reflejando en ítems. Algunos de ellos están pensados para una valoración objetiva; para ello se ha elaborado una escala de 1 a 6 (1 = valor de menor peso o importancia; 6 = valor de mayor importancia). Otros piden una información más cualitativa que servirá para contrastar juicios de valor con criterios de evaluación.

Un instrumento de este tipo se dirige a una evaluación global de la calidad. Si se detectan incoherencias en la calidad o en las entradas y procesos que tienen lugar dentro de un centro, con el producto obtenido se puede emplear un modelo auditor; que realice un análisis, en profundidad, de cada indicador en relación con los objetivos y con la información básica que se posea.

Le ruego nuevamente su colaboración en la cumplimentación de la misma; al mismo tiempo que nos gustaría conocer la posibilidad de realizar un pequeño muestreo entre aquellos alumnos que están en la actualidad realizando un M.B.A., o entre aquellos que ya lo han finalizado, con una pequeña encuesta que sintetiza, en cierta medida, lo planteado más arriba.

Agradeciéndole de antemano su contribución, y garantizando la confidencialidad de tus opiniones, le saluda atentamente,



Domingo J. Gallego Gil
Profesor de Didáctica y Organización de la Formación
en Instituciones y Empresas

A) ENTRADA

A.1. RECURSOS HUMANOS

A.1.1. ESTRUCTURA DE PERSONAL

A.1.1.1. Profesorado (personal docente)

a) Número de profesores en el Centro

☐ > 200 ☐ 125 - 200 ☐ < 125

b) Antigüedad en el puesto

☐ > 10 años ☐ 5 - 10 años ☐ < 5 años

c) Profesores visitantes

☐ Sí ☐ No

A.1.1.2. Personal no docente y de servicios

a) Número total

☐ > 30 ☐ 15 - 30 ☐ < 15

A.1.1.3. Personal de apoyo a la docencia

a) Coordinadores de áreas

☐ Sí ☐ No

b) Servicio Pedagógico

☐ Sí ☐ No

A.1.1.4. Número de alumnos

a) Número total de alumnos matriculados

☐ > 500 ☐ 250 - 500 ☐ < 250

b) Absentismo medio

☐ > 15% ☐ 10% - 15% ☐ < 10%

A.2. RECURSOS MATERIALES**A.2.1. INFRAESTRUCTURA DE EQUIPAMIENTOS MATERIALES**

Valore los siguientes ítems en una escala de 1 a 6 siendo 1 el valor de menor importancia y 6 el de más importancia:

	1	2	3	4	5	6
a) Suficiencia del software y hardware	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Adecuación de las aulas a su función	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Adecuación de los medios de apoyo a la docencia en las aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Suficiencia de la dotación bibliográfica de la biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Suficiencia del fondo de revistas y publicaciones periódicas existente en la biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Adecuación del horario de secretaría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Agilidad en la gestión de trámites por parte de secretaría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Adecuación de las salas de reuniones para el trabajo en grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A.3. RECURSOS ECONOMICOS**A.3.1. FINANCIACION**

a) Número de becas otorgadas

☐ > 100 ☐ 50 - 100 ☐ < 50

b) Dotación de las mismas (en relación a los derechos académicos)

☐ > 30% ☐ 20% - 30% ☐ < 20%

c) Convenios con otras instituciones

☐ Sí ☐ No

d) Entidades colaboradoras

☐ Sí ☐ No

e) Donaciones de otras entidades

☐ Sí ☐ No

A.3.2. GASTOS PRESUPUESTADOS

- a) Presupuesto total de gastos del centro en este ejercicio
- ☐ > 200 millones pts ☐ 100 - 200 millones pts ☐ < 100 millones pts
- b) Presupuesto dedicado anualmente a investigación (sobre el total)
- ☐ > 10 millones pts ☐ de 5 a 10 millones pts ☐ < 5 millones pts
- c) Número total de investigaciones realizadas en los últimos dos años
- ☐ > de 10 ☐ 5 - 10 ☐ < de 5
- d) Presupuesto total anual dedicado a la contratación de docentes
- ☐ > 75 millones pts ☐ 40 - 75 millones pts ☐ < 40 millones pts

B) PROCESO

B.1. ORGANIZACION

B.1.1. PLANIFICACION

- a) Estructura organizativa**

Valore los siguientes ítems en una escala de 1 a 6 siendo 1 el valor de menor importancia y 6 el de más importancia:

[illegible]

- ### b) Programación

Valore los siguientes ítems en una escala de 1 a 6 siendo 1 el valor de menor importancia y 6 el de más importancia:

[illegible]

B.1.2. COORDINACION

- a) ¿Hay coordinación entre los distintos departamentos?

☐ Sí ☐ No

- b) ¿Hay solapamiento de temas entre las distintas asignaturas del plan de estudios?

☐ Sí ☐ No

B.1.3. CONTROL

- a) ¿Hay mecanismos de control del logro de objetivos?

☐ **Sí** ☐ **No**

- b) ¿Hay control en la realización de actividades previstas?

☐ **Sí** ☐ **No**

- c) ¿Se realizan las funciones de dirección con eficacia?

☐ Sí ☐ No

- d) Valore el sistema de evaluación en una escala de 1 a 6 siendo 1 el valor de menor importancia y 6 el de más importancia:

[illegible]

B.1.4. ACTIVIDADES E INVESTIGACION

Valore los siguientes ítems en una escala de 1 a 6 siendo 1 el valor de menor importancia y 6 el de más importancia:

[illegible]

**6. CUESTIONARIO ELABORADO PARA SER REMITIDO A
ALUMNOS QUE REALIZAN UN MASTER EN LA
ACTUALIDAD O LO HAN FINALIZADO EN UN
PASADO CERCANO**

CALIDAD DE LA EDUCACION IMPARTIDA EN

LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

La presente encuesta, totalmente confidencial, pretende explorar la opinión de aquellas personas que se encuentran en la actualidad realizando un Master, así como de aquellos que lo han finalizado en un pasado cercano. Por tanto, su objetivo básico es analizar las impresiones de éstos en variables relacionadas con la utilidad del título para el poseedor, así como la utilidad del título en sí mismo.

Los datos e información vertidos en este cuestionario tienen un carácter confidencial; queda así garantizada la más absoluta discreción y reserva sobre los mismos.

Le agradecemos su valiosa colaboración en el desarrollo de esta investigación planteada, de cuyos resultados le mantendremos debidamente informado.

Le rogamos remita esta encuesta debidamente cumplimentada a:

Prof. Dr. D. Domingo J. Gallego Gil
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Edificio Humanidades. Despacho 02
Ciudad Universitaria
28040 Madrid

Para cualquier información adicional con respecto a la misma, póngase en contacto con:

Prof. Dr. D. Domingo J. Gallego Gil
Tfno: 91 - 3 98 69 74
Fax: 91 - 3 98 66 99

1. DATOS DE IDENTIFICACION.

A) SEXO

- 1. Varón ☐
- 2. Mujer ☐

B) EDAD

- 1. De 25 a 30 años ☐
- 2. De 30 a 35 años ☐
- 3. Superior a 35 años ☐

C) PROFESION DE LOS PADRES

PADRE

MADRE

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1. Directivo o cuadro medio | <input type="checkbox"/> | 1. Directivo o cuadro medio | <input type="checkbox"/> |
| 2. Trabajador cualificado | <input type="checkbox"/> | 2. Trabajador cualificado | <input type="checkbox"/> |
| 3. Trabajador sin cualificar | <input type="checkbox"/> | 3. Trabajador sin cualificar | <input type="checkbox"/> |
| 4. Empleado | <input type="checkbox"/> | 4. Empleado | <input type="checkbox"/> |
| 5. Jubilado | <input type="checkbox"/> | 5. Jubilado | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sus labores | <input type="checkbox"/> | 6. Sus labores | <input type="checkbox"/> |

D) ESTADO CIVIL

- 1. Soltero ☐
- 2. Casado ☐
- 3. Separado ☐
- 4. Viudo ☐

E) PROFESION PROPIA

- 1. Directivo o cuadro medio ☐
- 2. Trabajador cualificado ☐
- 3. Trabajador sin cualificar ☐
- 4. Empleado ☐
- 5. Jubilado ☐
- 6. Sus labores ☐

2. DATOS ACADEMICOS.

A) Estudios Superiores de:

.....
.....

B) Facultad o Escuela en que los realizó:

.....
.....

C) Nota media de los mismos:

.....

D) ¿Ha realizado otros cursos de postgrado?

1. Sí ☐
2. No ☐

Si contestó afirmativamente, ¿dónde los realizó?

.....
.....

E) ¿En qué centro está realizando/ha realizado un curso de postgrado?

.....
.....

F) ¿Conoce otros centros dedicados a una formación similar a la que está recibiendo en éste?

1. Sí ☐
2. No ☐

Si contestó afirmativamente, indique el por qué de la elección de éste:

.....

G) ¿Compagina estos estudios con otros? ¿Con cuáles?

1. Sí ☐
2. No ☐

.....

.....

H) IDIOMAS:

Segun la escala detallada más abajo, señale con una cruz la casilla que crea refleje mejor su nivel de conocimientos de idiomas:

(1 = Conocimiento sin posibilidad de comunicación; 2 = Conocimiento con posibilidad de comunicación escasa; 3 = Posibilidad de comunicación no fluida; 4 = Posibilidad de comunicación fluida; 5 = Comunicación muy fluida; 6 = Lengua materna)

[illegible]

3. INTERESES Y MOTIVACIONES.

- A) ¿Qué causas concretas de las mencionadas más abajo le impulsaron a la realización de este curso? (Marque con una cruz el grado de aceptación en base a la siguiente escala:

1 = valor de menor aceptación; 6 = mayor grado de aceptación).

	1	2	3	4	5	6
. Prestigio-promoción profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Prestigio actual de este curso de postgrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Reciclaje de sus conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Interés de las áreas de su plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Necesidad de obtención del título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Ampliación de su currículum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Calidad de las enseñanzas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Escasa dificultad de los estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Fácil ingreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Otras causas. Indique cuáles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. DATOS PROFESIONALES.

- A) ¿Trabaja actualmente?

1. Sí ☐
2. No ☐

- B) ¿Cuál es el sector de actividad de su empresa?

.....
.....

- C) ¿Qué cargo ostenta en la misma?

.....
.....

6. COMENTARIOS GENERALES Y SUGERENCIAS.

- A) ¿Cree Ud. que la realización de este curso implica un aprendizaje efectivo? (Justifique su respuesta).

.....
.....

- B) ¿Recomendaría Ud. la realización de este curso en este centro? (Justifique su respuesta).

.....
.....

- C) Comentarios y sugerencias:

.....
.....
.....